



**Lara Susana
Martinho Macedo**

**Observação colaborativa de aulas e conhecimento
profissional docente: um estudo numa escola
secundária**



**Lara Susana
Martinho Macedo**

**Observação colaborativa de aulas e conhecimento
profissional docente: um estudo numa escola
secundária**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todos os meus alunos, a quem muito devo da professora que me vou tornando.

o júri

presidente

Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão
Professora Coordenadora Com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Castelo Branco

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

À Prof.^a Doutora Ana Isabel Andrade, minha orientadora, pela admirável dedicação pessoal e profissional, pela partilha e reflexão nos momentos mais importantes de construção de conhecimento, pelo apoio que me prestou nos momentos de maior obscuridade e pela motivação que me permitiu prosseguir com este estudo.

Às Doutoradas Ana Isabel Andrade, Nilza Costa e Luciana Mesquita pela disponibilidade demonstrada na realização da oficina de formação que este estudo envolveu.

Ao Dani, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me e confortando-me permanentemente, por me ter proporcionado o espaço, o tempo e a tranquilidade necessárias para levar a cabo este projeto. Sem o seu apoio não teria conseguido.

Aos meus pais, aos meus irmãos e aos meus amigos pelo apoio e carinho permanentes, pela paciência e pela compreensão face às minhas ausências.

À Corália e à Raquel, pelo ombro amigo, pelo apoio, pelo encorajamento, por me ajudarem a pensar e por acreditarem em mim.

À Susana, pela sensibilidade, pelo incentivo, pela compreensão e por me ouvir pacientemente nos momentos mais delicados.

À Paula por ter acreditado comigo que era possível tornar realidade o projeto de formação: *Observar, partilhar e construir*.

À Elsa, ao Hugo e ao Quaresma pela disponibilidade na ajuda da parte técnica e no apoio informático.

À Corália, ao Vítor e à Teresinha pela ajuda prestada com o inglês.

Aos professores que participaram neste estudo, sem os quais não seria possível que o mesmo se realizasse, pela disponibilidade, pelo profissionalismo e pelo entusiasmo que sempre demonstraram.

À Doutora Hermínia Viegas, pela disponibilidade e apoio na certificação da oficina de formação, contexto onde se realizou o presente estudo.

À Direção da minha Escola, onde se realizou este estudo, pela disponibilidade e receptividade demonstradas na sua implementação e por me ter dado as condições necessárias para levar a cabo o processo de construção e redação da mesma.

palavras-chave

Observação de aulas, supervisão, supervisão colaborativa, conhecimento profissional docente, formação contínua de professores.

resumo

O presente estudo centra-se numa experiência de observação colaborativa de aulas, vivida por um grupo de professores, numa escola secundária, durante uma oficina de formação com a duração total de 50 horas, que decorreu entre outubro de 2014 e janeiro de 2015. A oficina de formação envolveu, inicialmente, um total de treze sujeitos, sendo três formadoras, e contou, no final do percurso, com a presença de oito formandos, entre os quais a própria investigadora. Este estudo analisa, no final da formação, seis formandos, excluindo duas formandas-investigadoras, que se organizaram em díades e cumpriram os ciclos de supervisão clínica.

Este estudo investiga as representações dos formandos relativamente à observação colaborativa de aulas, procurando compreender os efeitos desta estratégia supervisiva na (re)construção de conhecimento profissional e identificar modalidades de observação de aulas que respondam às necessidades dos professores em atividade profissional.

A recolha de dados efetuou-se no início e no final da oficina de formação, respetivamente, através da aplicação de questionários de diagnóstico, de reflexões finais individuais e de relatórios de observação colaborativa elaborados pelos formandos. A análise dos dados seguiu uma metodologia de natureza qualitativa assente numa abordagem fenomenológico-interpretativa, concretizada através da análise de conteúdo.

O estudo evidencia as potencialidades formativas da observação colaborativa de aulas na (re)construção do conhecimento profissional docente ao permitir que os docentes conheçam, interpretem e reconstruam o ensino que praticam. Os resultados demonstram que processos de formação assentes na observação de práticas reais de sala de aula, com e pelos pares, potenciam a produção de um discurso analítico, crítico e reflexivo que pode contribuir para a aprendizagem e mudança no pensamento e na ação docentes. Finalmente, o estudo revelou que a observação colaborativa favorece reconceptualizações positivas desta estratégia supervisiva e desperta, nos professores, o desejo de conceberem e desenvolverem processos de observação numa lógica formativa, horizontal e colaborativa.

keywords

Classroom observation, supervision, collaborative supervision, teacher's professional knowledge, continuous in-service teacher education.

abstract

The present study focuses on a collaborative classroom observation experience of a group of teachers in a secondary school during a formative workshop with the total duration of 50 hours, which took place in a secondary school between October 2014 and January 2015. The training workshop involved, in an initial phase, a total of thirteen people, including three trainers, and counted at the end of training with the presence of eight students and an investigator. This study analyses, at the end of training, six trainees, excluding two trainees-researchers, who were organized in dyads and fulfilled the cycles of clinical supervision.

This study investigates the representation of this group in comparison to the collaborative classroom observation and tries to understand the effects of this strategy on the (re)construction of professional knowledge and to identify methods of class observation that meets their needs.

Data collection was made at the beginning and end of the training workshop, through the application of diagnostic questionnaires, final individual reflections and collaborative observation reports by the trainees. The data analysis followed a qualitative methodology based on a phenomenological interpretative approach implemented through content analysis.

The study highlights the training potential of the collaborative classroom observation in the (re) construction of professional teaching to enable teachers to know, interpret and reconstruct the teaching practice. The results show that formation processes based on the observation of actual practice in the classroom, and with peers, enhances the production of an analytical, critical and reflective discourse that can contribute to further learning and possible changes in thought and action of teachers. Finally, this study revealed that the collaborative observation favors positive reconceptualizations of this supervised awakening strategy in the teachers and also the desire to conceive and develop observation processes in a formative, horizontal and collaborative logic.

ÍNDICE

Índice de figuras	3
Índice de gráficos	3
Índice de quadros	3
Lista de anexos	4
Lista de abreviaturas	4
Introdução.....	5
Capítulo I. Desenvolvimento e conhecimento profissional docente	11
1. Desenvolvimento profissional docente	13
2. Conhecimento profissional docente: natureza e dimensões	17
3. Formação contínua na promoção do desenvolvimento profissional	23
Capítulo II. Observação de aulas na formação de professores	27
1. Observação de aulas: conceito e operacionalização	29
2. Observação colaborativa de aulas e processo formativo	35
3. Supervisão colaborativa num cenário de supervisão clínica	42
Capítulo III. Metodologia da investigação	49
1. Objetivos e questões de investigação	51
2. Contexto e participantes do estudo.....	52
2.1. Contexto do estudo e pressupostos do programa de formação.....	52
2.2. Programa e estrutura da oficina de formação	55
2.3. Participantes do estudo.....	58
3. Posicionamento paradigmático	60
3.1. Opções metodológicas e tipo de estudo	60
3.2. Instrumentos de recolha de dados	64
3.2.1. Inquérito por questionário	66
3.2.2. Documentos pessoais dos formandos.....	68

3.3. Técnicas de tratamento da informação	71
3.3.1. Análise de conteúdo	71
3.3.2. Categorias de análise	73
Capítulo IV. Análise dos dados e discussão dos resultados	77
1. Representações iniciais dos formandos	80
1.1. Sobre formação de professores.....	81
1.2. Sobre observação de aulas.....	83
2. Representações dos formandos no final da formação	93
2.1. Dimensão processo de observação	94
2.1.1. Conhecer.....	95
2.1.2. Interpretar	97
2.1.3. Reconstruir para agir	103
2.2. Dimensão fatores facilitadores do processo de observação colaborativa.....	108
2.2.1. Fatores contextuais.....	109
2.2.2. Fatores interpessoais.....	113
Capítulo V. Reflexões finais e implicações futuras.....	117
Referências bibliográficas.....	127
Referências legislativas	138
ANEXOS	139

Índice de figuras

Figura 1- Ciclos de observação (Vieira, 1993b, p. 43).....	45
--	----

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Ocorrências por categoria	83
Gráfico 2 - Finalidades da observação de aulas	86
Gráfico 3 - Sentimentos e ideias associados à observação de aulas.....	87
Gráfico 4 - Sentimentos e ideias associados à possibilidade de ser observado.....	88
Gráfico 5 - Implementação da observação de aulas	92
Gráfico 6 – Conceito de observação nos dois momentos de formação	94
Gráfico 7 – Finalidades da observação nos dois momentos da formação	95
Gráfico 8 - Distribuição das ocorrências por fatores.....	109

Índice de quadros

Quadro 1 - Tipologia da observação	33
Quadro 2 - Planificação das sessões de formação.....	57
Quadro 3 – Anos de serviço na escola X.....	59
Quadro 4 - Distribuição dos participantes por Departamento e Área disciplinar.....	60
Quadro 5 - Instrumentos de recolha da informação	65
Quadro 6 - Dimensão (1) Processo de observação e respetivas categorias	75
Quadro 7 - Dimensão (2) Fatores facilitadores do processo de observação e categorias.....	76
Quadro 8 - Ações de formação frequentadas na área da observação/colaboração	81
Quadro 9 - Problemas que se colocam à formação de professores em Portugal	82
Quadro 10 - Circunstâncias em que os professores foram observados em sala de aula.....	88

Lista de anexos

Anexo 1 - Programa da oficina de formação.....	141
Anexo 2 - Questionário de diagnóstico	143
Anexo 3 - Matriz de dados do questionário.....	149
Anexo 4 - Guião de elaboração do relatório final	159
Anexo 5 - Autorização para recolha de dados.....	161
Anexo 6 - Reflexões finais individuais	163
Anexo 7 - Relatórios de observação colaborativa	185
Anexo 8 - Categorização dos dados dos questionários de diagnóstico	241
Anexo 9 - Grelha de categorização das ocorrências do processo de observação	245
Anexo 10 - Grelha de categorização dos fatores facilitadores do processo de observação.....	257

Lista de abreviaturas

- Q** Questionário de diagnóstico
- RI** Reflexões individuais
- RC** Relatórios de observação colaborativa

Introdução

A prática de situações de ensino/aprendizagem em sala de aula e a reflexão sobre as mesmas constitui, segundo vários autores (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Estrela, 1994; Reis, 2011; Roldão, 2007; 2014; Vieira, 1993b, 2006; 2011; Vieira & Moreira, 2011; referindo apenas estudos realizados em contexto nacional) o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor, já que é, naquele espaço, que ele mobiliza e operacionaliza grande parte do seu conhecimento profissional, apesar de o trabalho docente abarcar muitas outras dimensões que vão para além do trabalho em sala de aula. Assim, não é de estranhar que a observação de aulas constitua um dos pilares na formação inicial de professores, mesmo nos sistemas de formação mais tradicionais (Estrela, 1994). Mas se, em início de carreira, a prática de observação de aulas, seguida de discussão e avaliação tem constituído requisito essencial para se exercer a profissão, como é /tem sido ao longo da carreira dos professores, no exercício da atividade docente? Pelo que podemos constatar, através da consulta dos Planos de Formação Contínua para Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário, de um Centro de Formação Intermunicipal da Região Centro, entre 2010 e 2014, a observação de aulas, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional não surge nas ações de formação contínua e, por isso, se pressupõe que pouco ou nada representará na atividade quotidiana do professor.

Alarcão e Tavares (2003) dizem-nos que, à exceção do ano de estágio no decurso da formação inicial, é ideia generalizada que a aula pertence apenas ao professor, sendo que a entrada de um colega observador na aula ressuscita de novo a figura do avaliador. Correia, apoiando-se em duas investigações que realizou no contexto nacional em 2006 e 2011, afirma que verificou a “ausência de observação de aulas como um método de recolha de informação” (Correia, 2011, p. 135). Também Lam (2001), referindo-se a outros contextos, refere que “classrooms are very isolated places”, escrevendo que “having another adult in classroom is usually as intrusion instead of support” (Lam, 2001, p. 162). São vários os autores a referirem que a dificuldade em entrar na sala de aula se poderá ficar a dever à existência de obstáculos, tais como a resistência dos docentes a serem observados e ao caráter individualista que ainda persiste na profissão (Alarcão e Tavares, 2003; Correia, 2011; Flores & Flores, 2012; Hargreaves, 1998; Lam, 2001; Lawson, 2011; Ninin, 2009). Segundo Rodrigues (2001), as situações de ensino continuam circunscritas à sala de aula e permanecem no domínio do privado, dado que “o adulto que o professor é não foi preparado para se auto-observar e, menos ainda, para ser alvo da observação dos seus pares” (p. 61); trata-se de um mecanismo de defesa dos professores face às críticas que podem acompanhar as observações e um modo de protegerem a sua imagem profissional.

Tem sido apontada como uma interessante estratégia de desenvolvimento profissional, a observação colaborativa de aulas, ao longo do exercício da profissão, já que esta pode assumir, segundo vários autores (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Cruz, 2011; Lawson,

2011; Monteiro & Guedes, 2013; Paiva, 2005; Postholm, 2008; Reis, 2011; Vieira, 1993b, 2006; Vieira & Moreira, 2011) um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e atitude do professor.

Assim, a observação de aulas por pares na construção do conhecimento profissional dos professores justifica-se pelo fato de esta prática constituir um processo colaborativo entre professor e supervisor (Alarcão e Tavares, 2003; Hamilton, 2013; Paiva, 2005; Reis, 2011; Vieira, 1993b) e por ser um desejo manifestado pelos professores. Em Hong-Kong, por exemplo, o estudo de Lam mostra que a maioria dos professores deseja ser observada pelos seus pares com vista à promoção do desenvolvimento profissional (Lam, 2001).

Foi o forte pendor para o desenvolvimento profissional, a partir da prática, onde a observação de aulas pode assumir um papel importante, que nos motivou a abordar a presente temática. De facto, foi a necessidade de mais informação e formação sobre esta temática, para podermos contribuir para a conceção e implementação de um modelo de observação de aulas de cariz formativo, na escola onde lecionamos, que nos conduziram a este mestrado e, consequentemente, a esta investigação.

Na sequência do que dissemos, procurámos traçar um percurso investigativo que nos permitisse perceber como a observação colaborativa contribui para a (re)construção do conhecimento profissional, percurso orientado por quatro questões de investigação:

- Quais as teorias pessoais dos professores sobre a observação de aulas?
 - a) Que experiências de observação de aulas já vivenciaram?
 - b) Que avaliação fazem dessas experiências de observação?
 - c) O que é para os professores observar aulas?
 - d) Que finalidades atribuem ao processo de observação de aulas?
- Como percebem os professores a experiência de observação de aulas vivida na relação com a (re)construção do seu conhecimento profissional?
- Que papel os professores atribuem aos pares e a si próprios no processo de (re) construção do seu conhecimento profissional?
- Que sugestões dão os professores para colocar em prática processos de observação de aulas entre pares, potenciadores da construção de conhecimento profissional?

Tendo em conta as questões apresentadas, o estudo que desenvolvemos centra-se na experiência de observação colaborativa de aulas vivida por um grupo de seis professores, ao longo de uma oficina de formação que decorreu entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, cumprindo os

ciclos da supervisão clínica, com o objetivo de compreender de que modo o contacto com esta estratégia supervisiva permite (re)construir conhecimento profissional.

Face ao exposto, o nosso trabalho está organizado em cinco capítulos: os dois primeiros capítulos compõem o enquadramento teórico, tendo como finalidade evidenciar a compreensão do objeto de estudo; dois capítulos são relativos ao estudo empírico desenvolvido (metodologia e análise dos dados); e, finalmente, o último capítulo é dedicado a reflexões finais e a implicações futuras deste estudo.

Assim, no primeiro capítulo, apresentamos uma revisão da literatura sobre desenvolvimento e conhecimento profissional, procurando explicar como estes conceitos se interligam, à luz do entendimento dos autores que se têm dedicado a estudá-los, e apresentando os contributos que a formação contínua de professores pode assumir nesse processo de desenvolvimento.

O segundo capítulo coloca em destaque o conceito de observação de aulas. Nele explicitamos o conceito e apresentamos as tipologias de observação que podem ser adotadas na sua operacionalização, refletindo de seguida sobre o papel formativo que a observação colaborativa pode assumir na transformação das práticas docentes e, por fim, destacamos de que forma a supervisão, desenvolvida numa perspetiva horizontal e colaborativa e cumprindo os ciclos de supervisão clínica, pode potenciar a (re)construção de conhecimento profissional e, consequentemente, contribuir para uma educação de melhor qualidade.

O terceiro capítulo, referente à metodologia do estudo empírico desenvolvido, integra a apresentação e a descrição dos pressupostos, do programa e da estrutura da oficina de formação em que o mesmo se realizou, bem como a caracterização dos participantes envolvidos. Este capítulo contempla, ainda, a descrição das nossas opções metodológicas, onde procuramos dar conta dos passos que fomos efetuando, e clarifica os procedimentos de recolha e de análise de dados levados a cabo.

No quarto capítulo, procedemos à análise dos dados propriamente dita, procurando conhecer as representações dos participantes envolvidos no nosso estudo, no início e no final da oficina de formação, respetivamente, através dos questionários de diagnóstico, das reflexões individuais e dos relatórios de observação colaborativa. Este capítulo termina com uma síntese da análise de dados, procurando estabelecer algumas pontes para possíveis conclusões do estudo desenvolvido.

Finalmente, apresentamos nas conclusões os principais resultados do estudo, procurando responder às questões de investigação, explicitando as principais limitações sentidas ao longo deste percurso e apresentando algumas sugestões para a investigação e para a formação contínua de professores.

Apesar da estrutura organizada que o trabalho apresenta, importa referir que esta investigação não seguiu um percurso linear, tendo sido constantemente pensada e repensada em

função das descobertas que fomos realizando. Moveu-nos o desejo constante de conhecer e de compreender como é que os sujeitos envolvidos no nosso estudo (re)constroem conhecimento a partir da observação das suas práticas, com a ajuda e colaboração dos pares. Esperamos, sobretudo, com este estudo, poder contribuir de alguma forma para a renovação da conceção de observação de aulas e para a existência deste tipo de prática supervisiva na formação contínua e nos contextos em que os professores desenvolvem a sua atividade.

Capítulo I. Desenvolvimento e conhecimento profissional docente

A sociedade contemporânea sofre modificações a ritmos cada vez mais acelerados pelo que os conhecimentos estão permanentemente a ser superados e alterados (Marcelo & Pryjma, 2013). Esta renovação constante implica que os profissionais de educação renovem e reconstruam permanentemente o seu conhecimento e a sua atuação por forma a conseguirem responder aos desafios da sociedade e do ensino. Admitindo que estes profissionais possuem um conhecimento específico que os distingue de outros, importa perceber como podem os professores desenvolver-se profissionalmente ao longo das suas carreiras, ou seja como podem ir (re)construindo o seu conhecimento com vista à melhoria do seu desempenho.

Na linha destes pressupostos, ao longo deste capítulo procuraremos explicitar os conceitos de desenvolvimento profissional, conhecimento profissional e de formação contínua, enfatizando a ideia de que estes conceitos caminham lado a lado, uma vez que o conhecimento profissional está no centro de qualquer processo de desenvolvimento e que a formação contínua e continuada é um dos meios mais importantes para a aprendizagem da profissão.

1. Desenvolvimento profissional docente

Num mundo em constante mudança, em que o conhecimento avança exponencialmente é urgente a atualização profissional e o professor não é exceção. Reconhece-se, assim, que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são claramente insuficientes para assegurar o bom desempenho do professor ao longo da sua carreira. Nesta linha, são vários os autores a reconhecerem que a qualidade do ensino e das escolas depende fortemente de profissionais capazes de evoluírem, de aprenderem, de se adaptarem e de se transformarem (Alarcão & Canha, 2013; Canário, 2008; Cruz, 2011; Day, 2001; Estrela, 1983, 1994; Flores, Simão, Rajala & Tornberg, 2009; Forte & Flores, 2012; Hargreaves, 1998; Infante, Silva & Alarcão, 1996; Lam, 2001; Marcelo, 2009; Marcelo & Pryjma, 2013; Ninin, 2009; Oliveira-Formosinho, 2002; entre outros). Esta perspetiva impõe que se clarifique, ainda que sucintamente, o conceito de desenvolvimento profissional docente.

Nas palavras de Avalos (2011), o desenvolvimento profissional “is about teachers learning, learning how to learn, and transforming their knowledge into practice for the benefit of their students’ growth” (p. 10). Isto é, o desenvolvimento profissional diz respeito às aprendizagens que os professores realizam e à forma como conseguem transformar esse conhecimento em práticas de ensino que permitam aprendizagens significativas nos seus alunos. Relacionando-se com a aprendizagem dos professores, o desenvolvimento profissional resulta das oportunidades de aprendizagem profissional (sem qualquer tipo de orientação e que o professor realiza a partir da sua própria experiência), das oportunidades informais vividas na escola (na partilha de estratégias, na observação e reflexão sobre o seu próprio ensino e sobre o ensino de outros, na discussão com

colegas sobre o currículo e sobre a avaliação,...) e das oportunidades formais, como os workshops, as conferências, os cursos e as ações de formação contínua (Avalos, 2011; Day, 2001; Marcelo, 2009; Postholm, 2012; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011). Ao contemplar todas estas oportunidades de aprendizagem o desenvolvimento profissional docente assume uma dimensão mais vasta que ultrapassa a “tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores” (Marcelo, 2009, p. 9). Dito de outra forma, o desenvolvimento profissional docente não se realiza em momentos pontuais, ou seja, não se resume à simples realização de cursos e ações de formação após a formação inicial.

De facto, são vários os autores a considerarem o desenvolvimento profissional como um processo individual e coletivo complexo, que decorre a longo prazo e que se concretiza nos espaços de educação e formação, que requer dos professores um comprometimento com a profissão, envolvimento cognitivo e emocional, vontade própria para examinar onde cada um está em termos de conhecimentos, motivações, convicções e crenças, assim como capacidade de procurar as alternativas apropriadas que permitam a revisão, a renovação, a ampliação, o aprofundamento e o aperfeiçoamento do seu conhecimento e da sua ação, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Alarcão & Canha, 2013; Avalos, 2011; Day, 2001; Marcelo, 2009; Richter et al., 2011). Nesta linha de pensamento, compreendemos que o desenvolvimento profissional assenta numa “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 9).

Deste modo, o professor surge como um sujeito aprendente que assume um papel central no seu próprio processo de desenvolvimento profissional; apresentando-se, simultaneamente, como objeto e sujeito de formação, uma vez que decide o trajeto da sua própria aprendizagem, em função das suas características, das suas necessidades e dos problemas com que se depara no seu contexto de trabalho, com vista à melhoria das suas teorias e práticas educativas.

Assim, o desenvolvimento profissional apresenta-se como um processo dinâmico que aposta na mudança do pensamento e das práticas (Day, 2001; García, 1992; Marcelo, 2009; Nóvoa, 1992; Simão, Caetano & Flores, 2005); mas essa mudança depende do professor, ou seja, depende “das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional” (Day, 2001, p. 38). Korthagen (2009) reforça esta ideia ao afirmar que “só quando as pessoas estão prontas para expandir as suas zonas de conforto é que as verdadeiras mudanças ocorrem” (p. 58).

Atendendo à idade e ao tempo de serviço dos participantes envolvidos no presente estudo e no sentido de compreendermos melhor o modo como os professores se desenvolvem, parece-nos importante considerar, neste momento, as fases da carreira do professor, na medida em que estas se distinguem na forma de conceber e estar na profissão, sendo “marcadas por diferentes interesses ou

hierarquia de interesses, por períodos de entusiasmo ou períodos de desânimo e mesmo por períodos em que a atividade profissional parece carecer de sentido” (Estrela, 2010, p. 25). Assim, de entre os vários estudos que analisaram o ciclo de vida e as fases da carreira dos professores (Gonçalves, 1992, 2009; Goodson, 1992; Huberman, 1992; Loureiro, 1997), destacamos, o estudo realizado por Huberman (1992), que envolveu professores do ensino secundário e que procurou estabelecer relações entre a idade e as características profissionais e pessoais dos professores. Na sequência deste estudo, Huberman (1992) apresenta um modelo do percurso profissional do professor composto por cinco fases.

A primeira fase, apresentada pelo autor como a *fase de exploração*, corresponde à entrada na carreira e decorre nos 3 primeiros anos do exercício da profissão. Esta fase caracteriza-se, por um lado, pela “*sobrevivência*”, ligada ao choque com a realidade e à confrontação inicial com a profissão, ou seja, à confrontação da distância entre os ideais e a complexa realidade quotidiana, dominada por dificuldades e incertezas e, por outro, pela “*descoberta*”, associada ao entusiasmo inicial que o professor sente, por estar, finalmente a exercer, por ser responsável pela sua sala de aula e pelo ensino dos seus alunos e, ainda, por sentir que faz parte de um corpo profissional. Os estados de sobrevivência e de descoberta podem ser vividos paralelamente, alternadamente ou com predomínio de um deles e assinalarão a entrada na profissão como uma experiência mais ou menos positiva.

A segunda fase da carreira decorre, mais ou menos, entre os 4 e os 6 anos de experiência profissional corresponde, segundo Huberman (1992), ao momento de *estabilização* na profissão. Esta fase corresponde ao momento em que os professores assumem pertencer a um corpo profissional e experimentam sentimentos de independência, liberdade e emancipação. Nesta fase, os professores sentem-se pedagogicamente mais competentes, encontram o seu próprio estilo de ensino, o que acompanhado da consolidação e aperfeiçoamento do seu repertório pedagógico, lhes confere mais confiança, segurança, espontaneidade e flexibilidade para enfrentarem situações complexas ou inesperadas.

A fase seguinte, designada pelo autor por *fase de diversificação*, ocorre entre os 7 e os 25 anos de experiência profissional e caracteriza-se por uma maior diversidade e experimentação de estratégias e metodologias, por parte dos professores. Nesta fase, a consolidação pedagógica confere aos professores a segurança necessária para que estes se lancem em novas experiências (diversificando estratégias, metodologias de ensino e de avaliação) e desafios que lhes confirmam mais autoridade, responsabilidade e prestígio. Essas novas experiências e a busca de novos desafios, segundo Huberman (1992), respondem ao receio de cair na rotina, à necessidade de manter o entusiasmo pela profissão e a uma certa ambição pessoal. No entanto, nesta fase, mais ou menos a meio da carreira (entre os 15 e os 25 anos de atividade e os 25 e 50 de idade), são muitos

os professores afetados por sentimentos de monotonia e desencanto, fruto da rotina diária e dos fracassos nas experiências ou reformas em que participaram, o que conduz a uma “‘crise’ existencial” (Huberman, 1992, p. 42), que os leva a questionarem-se sobre a sua permanência na profissão.

Este questionamento conduz os professores, entre os 25 e os 35 anos de experiência profissional a duas fases distintas: *a fase de serenidade e distanciamento afetivo* e *a fase de conservantismo e lamentações*.

A *fase de serenidade e de distanciamento* caracteriza-se, segundo Huberman (1992), por ser um período em que os professores (entre os 45 anos e os 55 anos de idade), se aceitam como são e se tornam menos ambiciosos, leva a uma redução do investimento na profissão. Trata-se de um momento em que os professores se sentem mais confiantes e sentem que já não têm nada a provar, nem a si próprios, nem aos outros, pelo que se sentem menos sensíveis ou vulneráveis à avaliação dos outros, sejam eles o diretor, os colegas ou os alunos. Neste mesmo período da carreira, podemos assistir a um *conservantismo*, por parte dos professores entre os 50 e 60 anos de idade. Assim, é comum ouvir estes professores lamentarem-se da falta de motivação, da evolução e da indisciplina dos alunos; da falta de empenho de colegas e das alterações à política educativa. A idade e o conservadorismo refletem-se na rigidez e no dogmatismo, na prudência acentuada, na resistência às inovações e na nostalgia do passado e numa mudança de perspetivas face ao futuro.

Na visão de Huberman (1992), os períodos de serenidade e conservantismo desencadeiam um desinvestimento quer no plano pessoal quer no plano profissional, assistindo-se a um recuo relativamente aos ideais e às ambições do início de carreira e a uma certa marginalidade em relação à escola ou ao sistema escolar, respetivamente. Assim, estes períodos conduzem à última fase da carreira profissional, designada pelo autor de *fase de desinvestimento* e que corresponde aos últimos anos de atividade, entre os 35 e os 40 anos de serviço. Trata-se de um período, comum às outras profissões, em que os professores passam a ter mais tempo para si próprios e para atividades externas à escola, assim como para refletir, uma vez que se vão libertando progressivamente do trabalho, preparando desta forma a sua retirada.

A investigação de Huberman apresenta uma tendência geral, pois reconhece que apesar de se verificar uma linha comum até à fase de estabilização, este modelo não se apresenta linear, uma vez que os professores podem atravessar diferentes percursos a meio da carreira. No entanto, todos os percursos culminarão numa fase única, a fase de desinvestimento, que poderá ser vivida de modo sereno ou amargo, em função do caminho percorrido anteriormente.

Um outro estudo, realizado por (Gonçalves, 1992, 2009), apresenta também cinco fases da carreira docente. Para este autor a primeira fase, designada de *início*, relativa aos primeiros 4 anos de serviço, caracteriza-se pelo choque da entrada na carreira e por um sentimento de falta de

preparação, existindo, por um lado, uma luta pela sobrevivência e, por outro, um entusiasmo em descobrir como se faz. A segunda fase, a *estabilidade*, compreendida entre os 5 e os 7 anos de ensino, mas que pode estender-se até aos 10 anos, depende do percurso de cada professor. Esta segunda fase da carreira caracteriza-se por uma atitude de acalmia, confiança, segurança, já que o professor tem consciência de que é capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem. Na terceira fase, a *divergência*, dos 8 aos 14 anos de serviço, o professor poderá apresentar uma atitude de empenho e entusiasmo para continuar a investir na sua carreira, ou pelo contrário, poderá desenvolver um certo sentimento de saturação e cansaço que o poderá conduzir à rotina. A quarta fase, a serenidade, entre os 15 e os 22 anos, designada de *serenidade*, é um momento em que o professor tende a assumir que sabe o que está a fazer, sentindo-se satisfeito profissionalmente, o que por vezes pode refletir um certo conservadorismo. Finalmente, na quinta fase, entre os 23 anos e os 31 anos de serviço, designada de *renovação do interesse e desencanto*, os percursos profissionais podem divergir novamente em sentidos opostos; se para alguns professores o cansaço, a saturação e a impaciência pela aposentação os leva a não ter vontade em investir na profissão, para outros profissionais acontece precisamente o contrário, ou seja, assiste-se a um novo entusiasmo e a um interesse para renovar e reinvestir na aprendizagem de coisas novas. No entanto, nos últimos anos da carreira, também estes profissionais acabarão por revelar um certo desencanto.

Constatamos, pelo anteriormente exposto, que o desenvolvimento profissional dos professores é influenciado por vários fatores, nomeadamente, pelas experiências anteriores, pelas suas histórias de vida e pela fase da carreira em que se encontram. Visto assim, o desenvolvimento profissional apresenta-se como um processo de aprendizagem contínuo, dinâmico e inacabado que ocorre ao longo de toda a carreira, através da qual o professor (re)constrói o seu conhecimento profissional e, conseqüentemente, a sua atuação.

2. Conhecimento profissional docente: natureza e dimensões

Considerando o que temos vindo a afirmar, entendemos que o desenvolvimento profissional é indissociável do conhecimento profissional, na medida em que o desenvolvimento profissional resulta da reconstrução do conhecimento profissional, ou seja, resulta de aprendizagens construídas através da análise e reflexão do professor sobre as suas teorias e práticas profissionais.

Mas, de que falamos quando nos referimos ao conhecimento profissional docente?

Na linha de pensamento de vários autores (Pimenta, 1999; Ponte, 2004; Ponte & Oliveira, 2002; Shulman, 1986; Tardif, 2000; Tardif & Raymond, 2000), o conhecimento profissional diz respeito a um conjunto de saberes, conhecimentos, conceções e disposições construídas em diferentes momentos, contextos e experiências vividas pelo professor ao longo da sua vida pessoal, escolar, académica e profissional, que influenciam e determinam a forma como este desempenha as

suas funções nas situações de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, no exercício da profissão. Esse conjunto de saberes engloba os conhecimentos (científicos, pedagógico-didáticos,...), as competências (organizacionais, técnico-práticas,...), as habilidades (ou aptidões) e as atitudes que o professor organiza, interpreta e mobiliza no decorrer da prática letiva em sala de aula ou no desenvolvimento de outras atividades, como, por exemplo, na participação em atividades e projetos de escola, na tutoria a alunos e na interação com os outros membros da comunidade (Ponte, 2004; Ponte & Oliveira, 2002; Tardif, 2000).

Assim, na resposta à questão anterior, partimos do entendimento de que se trata de um conhecimento específico, que emerge e se desenvolve na prática e ao longo de toda a carreira, englobando um conjunto de saberes mobilizados pelo professor, no seu contexto diário de trabalho, para desempenhar, adequadamente, todas as suas tarefas, o que implica rotinas, tomadas de decisão e resolução de problemas.

Apesar de tudo o que temos vindo a referir, reconhecemos que a função específica do professor se concretiza no ato pedagógico, mais especificamente na capacidade de fazer aprender ou ensinar a aprender, ou seja, na capacidade de tornar os conteúdos compreensíveis aos alunos e no desenvolvimento de competências – atitudes, capacidades, o que

implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora” (Roldão, 2007, p. 98).

Verificamos pelas palavras da autora que a ação de fazer aprender assenta no domínio de um saber que emerge da conjugação dos saberes formais e do saber experiencial; saber esse que se constrói e se transforma numa interseção permanente entre a prática e a teoria, através da investigação e da teorização da própria ação, pelo que se pressupõe um profissional reflexivo, capaz de refletir na ação, sobre a ação e para a ação, tal como defende Schön (Alarcão, 1996; Sá-Chaves, 2000).

Percebemos aqui uma estreita relação entre o conceito de conhecimento profissional e o de competência (Avalos, 2009; Esteves, 2009; Perrenoud, 2000; Roldão, 2007; Tardif & Raymond, 2000; Tavares, 1997), entendendo o conceito de competência como “el modo en que los conocimientos se ponen en acción en torno a las tareas profesionales educativas” (Avalos, 2009, p. 74). A competência é portanto um conceito dinâmico que se operacionaliza na ação. Deste modo, o professor deverá ser detentor de um saber, de um saber-fazer, de um saber-ser e de um saber aprender que se traduz na capacidade de se desenvolver profissionalmente que lhe permita tomar,

executar e avaliar as decisões que seleciona, em contextos imprevisíveis, “de modo a que estas se constituam como soluções adequadas, socialmente legítimas e abertas a constantes reajustamentos para poderem continuar a garantir a sua responsividade à instabilidade permanente” (Sá-Chaves, 2000, p. 98).

O conhecimento profissional do professor, ao englobar diferentes saberes que são invocados na ação, apresenta-se como multi e interdimensional (Sá-Chaves, 2000, Sá-Chaves & Alarcão, 2000; Shulman, 1986, 2005; Tardif, 2000; Tardif & Raymond, 2000).

A este propósito, importa referir os estudos de Shulman (1986, 2005), que identifica sete dimensões complementares no conhecimento profissional do professor, distinguindo:

- *Conhecimento de conteúdo*, que se refere aos conteúdos específicos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar, coincidindo em larga medida com o conhecimento científico, específico de cada disciplina ou de várias disciplinas, no caso dos professores generalistas;
- *Conhecimento pedagógico geral*, transversal às diversas disciplinas e que transcende o ensino de conteúdos, uma vez que diz respeito aos princípios e estratégias gerais de organização e gestão da sala de aula;
- *Conhecimento do Currículo*, entendendo o currículo como o domínio dos materiais e dos programas que constituem as “ferramentas de trabalho” da prática profissional dos professores;
- *Conhecimento pedagógico de conteúdo*, específico e exclusivo da atividade profissional dos professores e que constitui uma amálgama entre os conteúdos e a pedagogia. Este conhecimento refere-se às formas como o professor representa e formula os conteúdos, por forma a torná-los compreensíveis para os seus alunos;
- *Conhecimento dos alunos e das suas características*, relativo ao conhecimento que os professores têm dos seus alunos;
- *Conhecimento dos contextos educativos*, que inclui, para além do conhecimento da sala de aula e do funcionamento do grupo, o conhecimento sobre domínios diversos como a gestão e o financiamento das áreas educativas, as características das comunidades e culturas locais;
- *Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e dos seus fundamentos filosóficos e históricos*.

Na perspetiva de Shulman (1986, 2005), o professor, no decorrer da sua ação, mobiliza todos estes conhecimentos. Mas, se a função docente se especifica pela ação de ensinar, entendida como “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2007, p. 94), compreende-se que a dimensão

designada, por Shulman (1986, 2005), de conhecimento pedagógico de conteúdo seja tida como a dimensão fundamental e predominante dos professores e a que os distingue dos restantes profissionais.

Segundo Shulman (1986, 2005) é através do *conhecimento pedagógico de conteúdo* que os professores, após refletirem, desconstróem ou encontram sentidos que permitem tornar cada conteúdo compreensível para os seus alunos. Contudo, ninguém desconstrói aquilo que não conhece, pelo que é necessário que o professor domine o conteúdo específico a ensinar, ou seja, é necessário que se adquira o *conhecimento de conteúdo*, na medida em que o grau de domínio deste conteúdo pode ampliar ou restringir as possibilidades de intervenção dos professores. Mas, o domínio do conhecimento de conteúdo não é, por si só, suficiente. Para que os conteúdos se tornem compreensíveis, os professores fazem uso do *conhecimento pedagógico geral*, ou seja, recorrem a estratégias (transversais às várias disciplinas) que lhes permitem planificar, organizar e avaliar o ensino, em função dos objetivos e do nível de conhecimento dos seus alunos. Nesse sentido, os professores devem ter *conhecimento do currículo*, nas suas várias vertentes, isto é, devem conhecer outras áreas disciplinares para além da sua especialidade, os programas e outros materiais, assim como devem ter *conhecimento dos alunos e aprendentes e conhecimento dos contextos*, por forma a organizarem, adaptarem, enquadrarem e administrarem os conteúdos, as estratégias e o seu discurso, possibilitando a compreensão, o entendimento e, conseqüentemente, a aprendizagem de cada um dos alunos.

Para além das sete dimensões propostas por Shulman, vários autores que se debruçam sobre o conhecimento profissional docente, fazem referência a uma outra dimensão, o *conhecimento de si próprio* ou *conhecimento de si mesmo* (Ponte & Oliveira, 2002; Sá-Chaves, 2000; Tardif, 2000; Tardif & Raymond, 2000), conhecimento este que se relaciona com a personalidade e com a dimensão identitária do professor. De acordo com os autores supracitados, este conhecimento assenta na reflexão que o professor faz de si próprio (conhecimento dos seus limites, das suas emoções, dos seus objetivos, dos seus valores, das suas relações com os outros e com os contextos) e sobre o alcance e as conseqüências deste conhecimento na sua forma de ensinar. De acordo com Sá-Chaves (2000), o conhecimento de si próprio é indispensável para o desenvolvimento e para a transformação do próprio professor e das situações que este experiencia.

Considerando a dimensão do conhecimento de si próprio, percebemos que, para além do conhecimento explícito, os professores possuem um conhecimento implícito, constituído por teorias pessoais a partir das quais estruturam e constroem o seu conhecimento profissional e que influenciam e interferem na forma como pensam e atuam em sala de aula e em outras situações educativas (García, 1992; Korthagen, 2009; Luz, 2007).

Assim, parece-nos importante conhecer o pensamento dos professores quando estes se envolvem em processos de aprendizagem e de formação com vista ao seu desenvolvimento profissional. É nesta linha que enquadramos o presente estudo, na medida em que procuramos conhecer o pensamento dos professores sobre o processo de observação de aulas na (re)construção do seu conhecimento profissional, assim como, conhecer as potencialidades e limitações da observação colaborativa na (re)construção das teorias e práticas pessoais dos professores.

Apesar de recente, o estudo sobre o pensamento dos professores tem vindo a consolidar-se principalmente nas últimas décadas do século XX. A este propósito, invocamos o trabalho desenvolvido por Sanches e Jacinto (2004) que distingue duas fases distintas na investigação sobre o ensino enquanto atividade de pensamento. A primeira fase, entre as décadas de 70 e 80, consequente de mudanças de ordem epistemológica, nomeadamente, ao nível do objeto de investigação para a construção de conhecimento sobre o ensino e a profissão, contribuiu para mudanças inevitáveis na imagem do professor. A segunda fase, na década de 90, corresponde a um período de maior aprofundamento do debate epistemológico em torno da relação teoria/prática e da importância da reflexão sobre as práticas docentes.

Na literatura referente ao pensamento profissional encontramos uma diversidade terminológica, tal como nos mostra Pajares (1992) quando escreve que

defining beliefs is at best a game of player's choice. They travel in disguise and often under alias-attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature (p. 309).

Verificamos pelas palavras deste autor a existência de uma instabilidade na conceptualização de *pensamento dos professores*, dada a variedade de entendimentos e de termos utilizados, o que não é independente do facto de provirem de áreas de investigação tão diversas, que se constroem à luz de paradigmas diferentes, como a Sociologia; a Antropologia; Psicologia Social; a Filosofia, entre outras (Pinto, 2005). No entanto, percebemos, pela revisão da literatura efetuada, que, por vezes, o uso de termos como *imagem*, *conceção*, *representação*, *crença*, *percepção* são considerados como sinónimos, mas outras vezes, como distintos (Andrade, Canha, Martins & Pinho, 2006; Luz, 2007; Pinto, 2005; Sanches & Jacinto, 2004; Soares & Bejarano, 2008). No nosso estudo consideramos que os termos *conceção*, *representação*, *crença*, *percepção* e *teorias pessoais* apresentam o mesmo significado, ao serem entendidos como conceitos que agrupam e reconfiguram “redes de significações, de intencionalidades, de concepções, crenças, valores e

perspectivas que movem a pessoa ao longo do seu percurso pessoal e profissional” (Sanches & Jacinto, 2004, p. 133), que legitimam os critérios de ação dos sujeitos, podendo assumir-se como modelos praxiológicos. Tendo em conta que procuramos o modo como os sujeitos representam a realidade, adotamos o termo “representação”.

Independentemente da diversidade terminológica, as representações são entendidas como significações construídas, social e coletivamente, ao longo de uma vida através do contacto com os outros, com os contextos e com as situações, assentando em diferentes processos (históricos, sociais, cognitivos, identitários), enquanto fenómenos dinâmicos e evolutivos, integrantes dos percursos dos sujeitos e dos grupos, influenciando a forma como cada sujeito percebe e interage com a realidade (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Pinto, 2005). Por outras palavras, as representações dos professores são significações provenientes das interpretações que os sujeitos fazem das situações e experiências que vão vivendo, ao longo da sua vida profissional e pessoal, e que “funcionam como uma lente através da qual olham para a sua profissão, dando-lhes sentido e agindo nela” (Kelchtermans, 2009, p. 72).

Nesta linha, são vários os autores a referirem que as representações dos professores sobre o ensino funcionam, muitas vezes, como um filtro à aprendizagem, à mudança do pensamento e da ação do professor em sala de aula, uma vez que as representações se tendem a cristalizar com o tempo, conferindo um sentimento de segurança à atuação do professor, o que dificulta a sua transformação (Andrade et al., 2006; Luz, 2007; Marcelo, 2009; Pajares, 1992; Soares & Bejarano, 2008; Tardif, 2000; Tradif & Raymond, 2000). Contudo, as representações “não são imunes às mudanças” (Soares & Bejarano, 2008, p. 65), pois podem sofrer transformações, mas para que tal aconteça é necessário trazê-las para o nível da consciência dos professores, para que estes se tornem mais sensíveis e conscientes da sua influência nas decisões, ações e atitudes que adotam em sala de aula (Korthagen, 2009; Soares & Bejarano, 2008).

Neste sentido, parece-nos importante o desenvolvimento de estudos que analisem as representações dos professores, para, a partir daí, se identificarem formas de intervir eficazmente junto destes profissionais contribuindo para a reflexão e para a reconstrução de práticas de formação que permitam desafiar, questionar e transformar continuamente as representações que os professores possuem do ensino que praticam, por forma a reduzirem as distâncias entre o seu pensamento e a sua ação (Andrade et al., 2007; Lima, 2007; Luz, 2007; Pajares, 1992; Soares & Bejarano, 2008). É neste contexto que a observação colaborativa de aulas se pode assumir como uma importante estratégia de formação com vista a (re)construção do conhecimento profissional docente, importando conhecer as suas implicações como estratégia de desenvolvimento profissional.

3. Formação contínua na promoção do desenvolvimento profissional

Tendo em conta o quadro que temos vindo a descrever, ser professor nos dias de hoje, exige que os professores se assumam como sujeitos aprendentes e se envolvam, constantemente, em processos de aprendizagem que lhes permitam melhorar o seu desempenho. Neste sentido, admitimos que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada” (Tardif, 2000, p. 7) que impeça a sua estagnação e possibilite responder às necessidades dos docentes, dos alunos e das escolas. Dito de outra forma, a formação contínua, enquanto processo de aprendizagem *na* e *da* profissão, é indispensável ao longo da carreira dos docentes, uma vez que permite aprender, atualizar e reformular teorias e práticas educativas, capacitando os professores para que possam responder às exigências de uma sociedade em constante mudança. Assim perspectivada, a formação contínua inscreve-se num *continuum* de crescimento pessoal e profissional, ultrapassando a linha divisória, entre a formação inicial e contínua (Alarcão & Tavares, 2003) que apresenta como grande desafio “a criação de espaços e metodologias que apoiem e estimulem os professores a estabelecer os elos necessários para que se possa gerar conhecimento e promover o desenvolvimento profissional” (Gonçales & Andrade, 2007, p. 458) e, consequentemente, contribuir para uma educação de melhor qualidade.

Nesta linha, Estrela (1983, 1994) refere que o principal objetivo da formação contínua será fornecer ao professor tempo, espaço e recursos para que este faça um estudo periódico do seu ensino, o que o leva a defender que o ponto de partida metodológico do seu processo de formação deve ser a análise objetiva e crítica do ato pedagógico real.

No panorama educativo português, a formação contínua, idealizada para colmatar deficiências da formação inicial e/ou permitir atualizações, tem-se organizado em torno da frequência de cursos e ações de formação de curta duração, organizados numa lógica *top-down*, de natureza obrigatória que, em muitos casos, apenas serviu para a aquisição de créditos necessários à progressão na carreira em detrimento de potenciar um verdadeiro desenvolvimento profissional, capaz de se refletir na melhoria da qualidade do ensino praticado (Day, 2001; Flores et al., 2009; Leite, 2005; Marcelo & Pryjma, 2013; Morgado, 2007; Nóvoa, 2008). Por estes motivos, na perspectiva de alguns especialistas, a formação de professores em Portugal tem-se revelado inútil, vazia e insatisfatória no que respeita ao desenvolvimento profissional docente, verificando-se alguma distância entre o *desejado* e o *alcançado* (Canário, 2008; Leite, 2005; Nóvoa, 2008; Roldão, 2008) na medida em que a (trans)formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através da reflexão crítica sobre as práticas e teorias, em processos de (re)construção permanente do pensamento e da ação docente (Nóvoa, 1992).

Apesar das críticas apontadas pelos autores supracitados, a formação contínua assume-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente (Alarcão & Tavares, 2003; Canário, 2008; Day, 2001; Flores & Simão, 2009; Gonçalves, 2011; Gonçalves & Andrade, 2007; Korthagen, 2009; Leite, 2005; Roldão, 2008; Sá-Chaves & Alarcão, 2000; Sachs, 2009, entre outros) na medida em que permite “compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas” (Morgado 2007, p. 48), desenvolvendo novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho. Esta ideia encontra ressonância no pensamento de Nóvoa (2008) que advoga que uma perspetiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida obriga à criação de “dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (p. 26).

Assiste-se, assim, à defesa de uma conceção da formação contínua, contextualizada nos espaços onde os professores desenvolvem a sua atividade, assentes na colaboração e valorizadora da experiência e da investigação, da reflexão crítica sobre a própria prática e sobre as teorias que sustentam as práticas, onde os docentes se assumem como produtores de conhecimento e protagonistas ativos dos seus percursos de aprendizagem, com o intuito de enfrentarem e ultrapassarem os desafios e os problemas com que se deparam diariamente (Alarcão & Canha, 2013; Caena, 2014; Canário, 2008; Day, 2001; Flores et al., 2009; Gonçalves, 2011; Gonçalves & Andrade, 2007; Leite, 2005; Marcelo & Pryjma, 2013; Moreira, 2011; Nóvoa, 1992, 2008; Oliveira-Formosinho, 2002; Postholm, 2012; Sach, 2009; Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009; Vieira, 2010, 2011).

Nesta linha e na perspetiva de alguns autores, a formação contínua apresentará mais sucesso se partir de projetos de formação que se construam e desenvolvam no seio das escolas, já que, assim, serão mais profícuos e relevantes por responderem melhor às necessidades e interesses dos sujeitos que as habitam, possibilitando encontrar soluções para os problemas com que esses mesmos sujeitos se deparam, permitindo-lhes assumir um papel ativo nos seus próprios processos de formação e de crescimento (Borko, Koellner, Jacobs & Seago, 2011; Forte & Flores, 2012; Lawson, 2011; Oliveira-Formosinho, 2002; Simão et al., 2009). De facto, se entendermos a formação contínua como um espaço “*re(ide)alista da possibilidade*” (Vieira, 2011, p.12) de (trans)formação que permite ao professor atualizar-se com vista à melhoria profissional compreende-se que os projetos de formação que surjam no seio das escolas, em resultado das necessidades sentidas e identificadas pelos professores, conduzam a um maior envolvimento dos mesmos nos seus processos de formação e, conseqüentemente, contribuam para modificar as suas representações quer sobre as suas teorias e práticas de ensino, quer sobre a própria formação. Desta

forma, será possível que os professores se re-imaginem enquanto profissionais, ao assumirem o domínio e a participação ativa na identificação das necessidades e das prioridades da sua própria formação. Como refere Sachs (2009), essa dimensão de “*re-imaginação*”, ao colocar os professores numa posição de investigadores e críticos das suas próprias práticas, bem como das dos seus pares, permite que estes compreendam melhor a sua atuação, promovendo, continuamente, a transformação da mesma com vista à melhoria, vendo-se permanentemente como aprendentes que correm riscos e que lidam com a ambiguidade e imprevisibilidade.

Percebemos, desta forma que se trata de criar nas escolas oportunidades (formais ou informais) que possibilitem que os professores se assumam como sujeitos e objetos de formação e se envolvam em processos colaborativos de aprendizagem que potenciem o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a problematização das próprias experiências profissionais com vista à desocultação (Loughran, 2009; Moreira, 2011; Vieira, 2006) de modos de pensar, de fazer e de estar na profissão que permitam, continuamente, a (re)construção dos seus saberes, das suas representações, das suas necessidades e interesses, quer individuais quer coletivos, pois, como nos diz Sá-Chaves (2000), é na continuidade do processo reflexivo que reside a base da própria formação.

É nesta perspetiva que situamos o presente estudo uma vez que, segundo alguns autores (Day, 2001; Gottesman & Jennings, 1994, referenciados por Lam, 2001; Lawson, 2011; Marcelo, 2009; Ninin, 2009; Pimenta, 1999), a frequência de ações de formação contínua não implica, necessariamente, a transferência de aprendizagens realizadas pelos professores para a prática em sala de aula. Lam (2001) adianta, sustentada em outros estudos (Joyce & Showers, 1983; Singh & Shifflette, 1996; Sparks, 1986, in Lam, 2001), que a observação de aulas por pares e o “*coaching*”, ou seja, a aprendizagem com os pares, poderão ajudar a contrariar esta não transferência, já que a observação de aulas, o acompanhamento por pares e a aprendizagem colaborativa são mais eficazes na promoção do desenvolvimento profissional dos professores, pois têm um efeito fundamental na transferência de conhecimento educativo, capaz de atualizar práticas mais adequadas aos aprendentes e aos contextos em que se movem. Lam (2001) destaca, assim, a importância do processo de observação de aulas por pares e a aprendizagem colaborativa que pode ocorrer a partir desse mesmo processo na promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Mobilizando esta ideia, entendemos que a observação da prática pedagógica deverá ser uma das estratégias fundamentais na formação contínua de professores, não ficando confinada à formação inicial. Com Alarcão e Tavares (2003), consideramos que a formação de um professor não termina no momento em que este conclui a sua profissionalização, pelo contrário, embora a figura do supervisor possa desaparecer, o mesmo não deve acontecer à atividade supervisiva, mesmo que esta se revista de novas formas. Para estes autores, após a formação inicial, “a auto-

supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor – colega de grupo, de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão” (ibidem, p.113).

Assim, a observação de aulas parece ser indispensável para se conhecer o ato de ensinar, dado que as situações de ensino/aprendizagem são complexas por serem o resultado de múltiplas interações (Almeida, Andrade, Araújo e Sá, Martins & Marques, 1995; Bru, 2001; Mialaret, 2001; Ninin, 2009; Rodrigues, 2001; Rosaen, Carlisle, Mihocko, Melnick & Johnson, 2013; Wragg, 2012). Pelo facto de o professor estar comprometido com a situação pedagógica, não lhe é possível agir e observar-se ao mesmo tempo, ou seja, não lhe é possível analisar objetiva e criticamente a sua própria ação, pelo que terá todo interesse em ser auxiliado por um observador externo (Postic, 1990; Tripp & Rich, 2012). De facto, no exercício da sua função, a preocupação primeira do professor deverá ser a atividade de ensino e a aprendizagem dos alunos. O seu agir pedagógico deverá organizar-se em função da aprendizagem dos alunos. Contudo, não nos podemos esquecer que a ação do professor é individual e que múltiplos fatores podem afetar a qualidade do ensino e das aprendizagens, pelo que é necessário que o professor se distancie da sua ação e a analise sob outras perspetivas, a fim de verificar a eficácia das suas práticas de ensino. Assim, é necessário que alguém olhe também, que *olhe com ele para* o que ocorre na sua sala de aula (como ocorre, para que ocorre e por que ocorre), para o ajudar a identificar problemas e a encontrar soluções que permitam contribuir, desta forma, para a melhoria da sua prática pedagógica. Neste sentido, se compreende mais claramente a importância de o professor ter outro colega na sala de aula – observador externo, que possa, posteriormente, ajudá-lo numa avaliação mais completa, mais objetiva e, conseqüentemente, mais crítica da sua ação.

Com este capítulo, procurámos concretizar uma breve síntese da forma como vários autores referenciam o desenvolvimento profissional e o conhecimento profissional docente, procurando salientar a relação entre estes conceitos. Assim, através desta breve incursão teórica, percebemos que o desenvolvimento profissional docente é um processo individual e coletivo, inacabado e contínuo, que implica que os professores se assumam, permanentemente, como aprendentes, cujo conhecimento se encontra em permanente (re)construção. Considerando estes pressupostos, entendemos a formação contínua como uma das principais formas de criar ambientes favoráveis e potenciadores da constante reformulação de pensamentos, conhecimentos, capacidades e modos de atuação, capazes de promover o desenvolvimento profissional docente. Nesta linha, defendemos uma formação contextualizada, assente na observação de aulas, na análise e reflexão crítica e partilhada com os pares sobre as práticas, o que se poderá traduzir na melhoria da atuação dos professores e numa escola de melhor qualidade.

Capítulo II. Observação de aulas na formação de professores

Admitindo que a observação da prática pedagógica deverá ser uma das estratégias a utilizar na formação contínua de professores com vista ao desenvolvimento de profissionais reflexivos, importa neste capítulo dar conta do que os estudos em geral apresentam acerca da observação de aulas.

Assim, ao longo deste capítulo procuraremos clarificar o entendimento que os diversos autores fazem do conceito de observação de aulas, apresentar as tipologias que podem ser adotadas na sua operacionalização e destacar as suas potencialidades formativas na construção e na transformação do conhecimento profissional docente em contextos supervisivos mais colaborativos e democráticos

1. Observação de aulas: conceito e operacionalização

Reconhecida a importância do recurso à observação de aulas para que o professor se conheça em situação, importa esclarecer o conceito de *observação* e a forma como este processo pode ser operacionalizado. Dito de outra forma, se é importante compreender o que é observar, é de igual relevância conhecer e compreender as tipologias de observação que podem ser adotadas, pela importância que assumem na estruturação da ação de observar.

A observação de aulas constitui uma estratégia fundamental na recolha de dados concretos relativos à prática e às teorias perfilhadas do professor, pois, como nos dizem Dias e Morais (2004), a observação é um processo que permite obter dados para uma análise crítica posterior, quando está ao serviço dos sujeitos e dos seus processos de compreensão do real. Esta visão é partilhada por Postic e De Ketele (1994), que consideram que a observação é uma operação de levantamento e de estruturação de dados de modo a permitir construir um conjunto de significados sobre a ação do professor.

Entendemos, desta forma, que observar aulas é olhar com especial atenção para a situação de ensino/aprendizagem de alguém ou de si próprio, com o objetivo de recolher dados e informações reais e concretas que possibilitem compreender e conhecer melhor o ato de ensinar, permitindo aprender.

De acordo com a visão de Vieira (1993b), Ninin (2009), Teixeira (2011) e O’Leary (2014) observar é antes de mais interpretar e, como tal, o ato de observar, reflete, necessariamente, a subjetividade do observador, podendo, por este motivo ser “definida como a construção de uma visão sobre a aula” (Vieira, 1993b, p. 39) ou sobre aquilo que se observa. Esta perspetiva realça o facto de existirem muitas variáveis que condicionam o observador e que podem influenciar a construção dessa visão sobre o acontecimento que observa, neste caso, sobre o acontecimento comunicativo que é a aula. Deste modo, a observação é um processo que se desenrola sempre envolto em fatores complexos de subjetividade, uma vez que é levada a cabo por sujeitos que

trazem para a observação os seus conhecimentos, as concepções, representações, imagens sobre o processo de ensino/aprendizagem e sobre a situação observada, concepções construídas sobre as suas visões do mundo, do ensino, da aprendizagem e dos objetivos e formas de educação (Ninin, 2009; O’Leary, 2014; Parente, 2002; Teixeira, 2011; Vieira, 1993b). Isto é, o observador é portador de conhecimentos, de crenças, de valores, de atitudes e de experiências que condicionam a construção da sua visão sobre a aula, ou seja, a sua observação é influenciada pela interpretação que o observador faz do que deve e pode ser e do que deve acontecer numa aula. Essa interpretação vai condicionar a observação e os seus resultados, começando logo pela seleção dos aspetos a observar, pela forma como vai realizar a observação, pelos registos que vai fazer ou pelos comentários que vai efetuar. Assim, dois observadores a observar a mesma situação terão, provavelmente, interpretações diferentes dessa mesma situação.

Nesta lógica, julgamos bastante apropriadas as palavras de Ninin (2009), ao entender a observação de aulas como uma atividade “em que o sujeito observador e o sujeito observado constroem significados com base em suas histórias e nos processos culturalmente construídos, relacionados ao fazer docente” (p. 354). É o que Vieira (1993b) considera como “co-construção de visões intersubjectivas, resultado da negociação de perspectivas diferenciadas sobre um mesmo evento pedagógico” (p. 40). Mas, para que a construção de novos significados seja possível e se alargue o conhecimento sobre o ensino, é necessário desconstruir crenças que observador e observado transportam para o processo de observação. Talvez, por este motivo alguns autores acrescentem ao conceito de observação a necessidade de definir, à partida, o foco da observação. A definição de focos de observação conduz o olhar do observador para aspetos específicos da ação do professor observado, evitando, deste modo, que o observador se disperse na multiplicidade de coisas que ocorrem durante uma aula e que realize observações e análises pouco precisas e com pouca utilidade. Por exemplo, De Ketele (1980, p. 27) entende que a observação “é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações” (in Damas & De Ketele, 1985, p. 11). Alarcão e Tavares (2003) afirmam que a observação é um “conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, [se] proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco” (p. 86). Também Mialaret (2001) e Reis (2011) defendem que, para colocar em prática a observação de aulas e reforçar a sua dimensão formativa, é importante delimitar o foco da observação, o que deve acontecer, segundo estes autores, num trabalho de equipa, dada a complexidade e riqueza do que acontece nas situações de ensino/aprendizagem.

Para autores como Damas e De ketele (1985), Estrela (1983), Lawson (2011), Ninin (2009), O’Leary (2014), Paiva (2005), Postic (1990), Reis (2011), Vieira (1993b), Vieira e Moreira (2011)

e Wragg (2012), uma das formas de envolver os professores no processo e de contornar a subjetividade da observação é a definição clara do foco da observação, das suas finalidades e dos instrumentos de observação a utilizar. Estes mesmos autores entendem que ter consciência destes fatores pode ser determinante quer na eficácia da observação, quer na procura de equilíbrio no confronto entre a visão do observador e a do observado.

Levantado o problema da subjetividade, surgem-nos, de imediato, algumas questões: Por que razão observar? O que observar? Quem observa? E como observar?

Para responder a estas questões, apoiamo-nos em Damas e De Ketele (1985), por apresentarem, no nosso entender, uma tipologia da observação clara e completa. Para estes autores a função da observação condiciona a criação ou a utilização de um instrumento de observação. Assim, o processo de observação pode assumir uma função *descritiva* (observa-se para descrever fenómenos, comportamentos ou uma situação); *formativa* (quando resulta da retroação da observação, ou seja, quando visa ter efeitos sobre as práticas observadas como, por exemplo, no contexto dos estágios pedagógicos); *avaliativa* (observa-se para tomar decisões e, assim, se poder classificar, emitir pareceres); *heurística ou invocada* (quando a observação é orientada para a emergência de hipóteses que serão posteriormente verificadas) ou de *verificação* (quando é provocada com o intuito de verificar uma hipótese no terreno). Podemos, assim, afirmar que a observação é um processo fundamental para se atingir um determinado objetivo (descrever, formar, avaliar, experimentar, verificar,...) e não um meio que tem um fim em si mesmo.

O processo de observação para além de ser, fortemente, condicionado pela função que assume, é também influenciado pela forma como se operacionaliza. Aspetos como o posicionamento assumido pelo observador (Quem observa?), o objeto observado (O que observar?), o grau de liberdade e de inferência, o tipo de anotação, a situação de observação, o grau de liberdade deixado à observação e ao momento da observação são importantes ser definidos e clarificados à partida, para podermos organizar e delimitar o processo de observação.

O posicionamento assumido pelo autor da observação, de acordo com Damas e De Ketele (1985), permite a diferenciação entre *observação não participante ou independente* (quando o observador não integra o grupo ou a vida do observado e assume um papel de espectador) e *observação participante* (quando o observador integra o grupo e a vida do observado, sem contudo perder de vista o papel que assume na observação). A observação participante pode, ainda, subdividir-se em *observação participante passiva* (o observador integra-se na situação, mas não interfere) e *observação participante ativa* (o observador integra-se no grupo com funções passíveis de modificar a situação observada). Por outras palavras, a diferença entre a observação participante passiva, relativamente à ativa é que, na primeira, o observador observa a aula sem interferir no decorrer da mesma, enquanto na segunda, o observador assume um papel mais ativo, interferindo

na condução e dinamização da aula a observar, assumindo, por exemplo, o papel de um par pedagógico.

Outro aspeto a ter em consideração no processo de observação prende-se com o objeto da observação (o que observar?). Damas e De Ketele (1985) apresentam três distinções: a) *a observação pode incidir sobre factos*, quando se dirige às características da situação, sobre comportamentos ou interações, *ou sobre representações*, quando visa recolher opiniões, maneiras de perceber ou atribuir significados; b) *a observação pode ser atributiva*, quando incide no que pode ser afirmado ou negado do objeto a observar ou *observação narrativa*, quando incide a sua atenção sobre o desenrolar das ações, os seus efeitos e consequências; c) *observação introspetiva*, quando corresponde a uma observação em que o observador coincide com o sujeito observado; ou d) *observação alospetiva*, quando a observação do sujeito ou da situação é conduzida por outrem.

No que respeita ao grau de inferência, Damas e De Ketele (1985) distinguem a *observação com grau de inferência fraco* (o observador regista, escurpulosamente, o que vê e o que ouve, sem se preocupar com o valor da sua representação), a *observação com grau de inferência forte* (o observador regista tudo o que vê e ouve, incluindo as motivações, os sentimentos e as intenções, ou seja, atribui significado ao que observa). Deste modo, de acordo com O’Leary (2014), quanto maior o grau de inferência, maior é a subjetividade do observador.

Damas e De Ketele (1985) fazem, também, referência ao tipo de anotação, referindo-se a: *observação de anotação imediata* (quando esta é realizada a par da observação da situação, objeto ou do comportamento) e a *observação de anotação diferida* (quando a observação e o registo das anotações estão separados por um período de tempo mais ou menos longo).

Considerando a situação de observação, Damas e De Ketele (1985) distinguem entre *situação natural vs situação criada*. A situação é natural quando os sujeitos observados se encontram no seu quadro de vida habitual ou familiar, enquanto numa situação criada, os sujeitos são colocados numa situação estranha aos seus hábitos.

Quanto ao grau de liberdade deixada aos observadores, os mesmos autores diferenciam a *observação livre ou não-sistemática*, que não apresenta qualquer estrutura e não possui qualquer regra de anotação, da *observação sistemática* que apresenta um nível elevado de precisão pelo recurso a instrumentos aperfeiçoados e organizados. Contudo, a observação livre ou não-sistemática pode conduzir a um processo de estruturação, ou seja, em certas ocasiões o recurso inicial a uma observação livre pode ser uma forma de recolher informações, com vista a uma observação mais estruturada.

Por último, o momento da observação assume igual importância no processo. Os autores distinguem a *observação longitudinal* da *observação transversal*, sendo que a primeira tem por objetivo investigar os comportamentos em função da dimensão temporal, enquanto a segunda,

procura estabelecer um quadro suficientemente representativo dos comportamentos do sujeito, durante um determinado período de tempo e numa dada situação relativamente circunscrita.

Para melhor visualizarmos a tipologia de observação descrita, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1 - Tipologia da observação
(Adaptado de Damas e De Ketele, 1985, p. 59)

PARÂMETROS	DISTINÇÕES
Funções da observação	A observação pode ser: Descritiva, formativa, avaliativa, heurística, de verificação
Autor da observação	O observador pode ser: - não participante ou independente e participante (passivo ou ativo).
Objeto da observação	A observação pode: - incidir sobre factos ou representações - ser atributiva ou narrativa - ser alospetiva ou introspetiva.
O grau de inferência	O nível de inferência da observação pode ser: - fraco ou elevado.
A anotação	A anotação da observação pode ser: - imediata ou diferida.
A situação de observação	A situação de observação pode ser: - criada ou natural.
O grau de liberdade deixada à observação	A observação pode ser: - não-sistemática ou sistemática.
O momento da observação	A observação pode ser: - longitudinal ou transversal.

A observação quanto ao processo pode, ainda, ser perspectivada de três formas, cada qual com as suas técnicas e instrumentos específicos. Assim, e segundo Estrela (1994, p. 37-49), a observação pode ser ocasional, sistemática e naturalista. A *observação ocasional* realiza-se por escolha do observador, tendo em vista um momento ou aspeto específico da situação de ensino/aprendizagem, resultando no registo de incidentes ocasionais verificados pelo observador. A *observação sistemática* recorre a técnicas rigorosas, como os sistemas de sinais ou de categorias, que vão sendo assinalados à medida que vão ocorrendo. O observador pode recorrer a instrumentos

já existentes ou pode construir os seus próprios. A *observação naturalista* é aquela que é realizada em meio natural por um observador distanciado em relação à realidade observada, que procura registrar tudo aquilo que ocorre dentro da sala de aula, sem selecionar dados, com o objetivo de explicar o porquê e o para quê, através do como.

Contudo, e tendo em consideração os objetivos do nosso estudo, revemo-nos em Vieira (1993b) que, sustentando-se em Wallace (1991), sugere a observação “*ad hoc*”, por apresentar flexibilidade e ecletismo necessários para que ocorra uma análise de dados de natureza qualitativa, recolhidos segundo um sistema de categorias que não pode ser rígido, uma vez que o observador assume uma postura interpretativa perante os dados, adaptando formas e instrumentos da observação aos objetivos da observação, pois o seu maior interesse é a reflexão sobre os dados recolhidos, a fim de identificar os aspetos que necessitam de intervenção.

Deste modo, reconhecemos que os instrumentos de observação são também um elemento fundamental do processo, na medida em que a sua conceção e a sua utilização determinam a validade e fidelidade dos dados recolhidos. Por isso, autores como Alarcão e Tavares (2003), Millis (1992), Postic (1990), Reis (2011), Vieira (1993a), Vieira e Moreira (2011), entre outros, defendem que a elaboração dos instrumentos seja partilhada, isto é, seja realizada de forma colaborativa por observador e observado, para que exista adequação entre o foco e os objetivos da observação.

Compreendemos, pelo anteriormente exposto, que observar aulas não é um processo simples, que consiste apenas em entrar numa sala de aula e olhar para o que se passa. Efetivamente, trata-se de um processo complexo, que só fará sentido e se tornará eficaz quando definidos objeto e objetivos, técnicas e instrumentos de observação adequados ao foco e à finalidade da observação. Postic (1990) diz-nos que “os instrumentos de observação devem ser elaborados em função dos objetivos que se pretendam atingir” (p. 338); ideia que é partilhada por Alarcão e Tavares (2003) ao referirem que “do mesmo modo que as estratégias de ensino/aprendizagem só fazem sentido em função dos objetivos de ensino/aprendizagem, também as estratégias de observação dependem do objetivo que se pretende atingir, do que se quer observar e da natureza da observação” (p. 86). Dito de outra forma, se o recurso a determinadas estratégias de ensino/aprendizagem só faz sentido quando estas possibilitam a aprendizagem dos alunos, o mesmo acontece com as estratégias de observação, ou seja, com o modo como se observa, estando a seleção dos instrumentos de observação dependentes do que se pretende observar e do para quê.

Reconhecida a subjetividade e a complexidade do processo de observação de aulas, importa, ainda, referir que a sua operacionalização requer treino e desenvolvimento de competências na área da observação, por parte do observador. O’Leary (2014) e Parente (2002) consideram que a preparação e o treino do observador são de extrema importância para o sucesso de um processo de observação. Neste sentido, Vieira (1993b) definiu alguns objetivos gerais de uma formação em

observação, que, face ao contexto em que se insere o nosso estudo, consideramos pertinente apresentar:

1. Consciencializar teorias subjetivas acerca da natureza e funções da observação;
2. Adquirir informação relevante sobre o processo de observação;
3. Analisar, confrontar e questionar concepções e práticas de observação;
4. Reconstruir teorias subjetivas acerca da observação;
5. Experimentar práticas de observação;
6. Avaliar práticas de observação, em relação com a supervisão e a didática (ibidem, p. 81-82).

Depreendemos que para esta autora uma formação em observação deverá ter em consideração as representações dos sujeitos sobre a natureza e as finalidades da observação, para a partir daí poderem reconstruir; mas para que tal aconteça é necessário que essas representações sejam estudadas, confrontadas e questionadas e os formandos adquiram informação relevante sobre o que é observar, para que serve a observação e como se pode fazer, sendo ainda fundamental que experimentem e avaliem práticas de observação numa lógica formativa, de acompanhamento e melhoria do ensino praticado.

Estamos em crer que a eficácia e relevância do processo de observação de aulas passarão, necessariamente, pela definição partilhada dos objetivos, do foco e dos instrumentos de observação, assim como pela formação na área da observação e pelo treino ao nível da conceção e utilização sistemática de instrumentos de observação.

2. Observação colaborativa de aulas e processo formativo

Vimos atrás como as perceções, as teorias e as experiências do observador podem influenciar o processo de observação, daí a necessidade reconhecida de se definirem à partida critérios que orientem esse mesmo processo. Sabendo que a função da observação condiciona o processo de observação, a construção e utilização dos instrumentos de observação, importa destacar que, no âmbito da nossa investigação, se atribui especial destaque à função formativa do processo de observação.

Embora seja difícil conciliar a natureza subjetiva da observação com a sua função formativa, principalmente em contextos onde o professor é sujeito a uma avaliação, a observação tem vindo a ocupar cada vez mais um lugar de destaque no conhecimento que se tem vindo a construir sobre a educação e, conseqüentemente, sobre o modo como se julga que o ensino e a aprendizagem podem ser melhorados (Canário, 2008; Reis, 2011; Vieira, 1993b; Wragg, 2012).

Apesar de, na realidade portuguesa, nos últimos anos, a observação ter sido encarada como um instrumento ao serviço da avaliação de desempenho do professor, convém referir que a observação de aulas pode ser, essencialmente, uma forma de desenvolvimento profissional (Lam, 2001; Lawson, 2011; Millis, 1992; O’Leary, 2014; Wragg, 2012). Nesta linha de pensamento, Vieira e Moreira (2011) entendem que a “observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa das práticas” (p. 31).

Na mesma continuidade, Bru (2001) defende que a finalidade da observação de aulas não é a de encontrar o “bom método de ensino” mas sim a de ajudar a encontrar o “caminho certo” do professor na organização e gestão das situações de ensino/aprendizagem, uma vez que, como nos dizem Estrela (1983, 1994) e Postic (1990), a conceção do que significa ser um “bom” professor não é unânime, nem única, estando dependente do sistema de valores do observador, uma vez que cada professor constrói a sua imagem de bom ensino/bom professor a partir de modelos conscientes e inconscientes, de acordo com as suas opções educativas, muitas vezes nascidas da sua experiência enquanto aluno. Mas, no entendimento de Estrela (1994), o importante é que esses modelos sejam “analisados, “desmontados”, assumidos ou rejeitados de forma consciente e crítica” (p. 58). Assim, na perspetiva deste autor, a observação de aulas deve assumir uma função formativa, ajudando o professor a “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática” (ibidem, p. 58).

Também para Alarcão e Roldão (2008), a observação assume uma função formativa, centrada em torno de uma análise interpretativa da ação do professor, ao serem colocadas questões como “Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra forma?” (p. 45), ideia partilhada por Ponte (2008) e Reis (2011) que nos dizem que a observação de aulas não apresenta qualquer valor formativo se os acontecimentos observados não forem discutidos e questionados. Para estes autores é necessário pôr em causa o que se observa e considerar a existência de diferentes pontos de vista. Procura-se, assim, o confronto com outras perspetivas, através de um “cruzamento de olhares” (Cruz, 2011, p. 85) que possibilitem ao professor uma compreensão do que faz, como faz, por que é que o faz e com que consequências, para identificar outros modos de fazer. O propósito da confrontação não é inibir ou pôr em causa a ação do professor observado, mas sim levá-lo a tomar consciência da distância entre o que pensa que faz e o que realmente faz nas aulas, uma vez que o professor apenas conhece subjetivamente a realidade da sua ação através das suas representações (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Cruz, 2011; Ninin, 2009; Orland-Barak & Rachamim, 2009; Postic, 1990; Rodrigues, 2001; Trip & Rich, 2012).

Segundo Ponte (2008), a reflexão resultante do confronto de opiniões e da argumentação dos diferentes pontos de vista pode levar a momentos importantes no processo de construção de um discurso analítico e crítico dos professores sobre as suas próprias teorias e práticas profissionais. Por outras palavras, são os questionamentos, as explicações sobre as opções pedagógico-didáticas tomadas e o confronto com outras formas de fazer que propiciam momentos de discussão e de reflexão que possibilitam ao professor construir um conhecimento mais fundamentado sobre a sua prática. Estes momentos de reflexão “can help teachers see things in new ways, leading in turn to growth as professionals both in and outside of the classroom” (Glazer, Abbott & Harris, 2004, p. 33).

Deste modo, se pensarmos na “observação como ato de anotar, analisar, explicar, é possível relacioná-la às características críticas da reflexão, em que o resultado pode servir como revisão da prática com fundamentação teórica e propósito de transformação dessa prática” (Ninin, 2009, p. 355). Esta ideia é reforçada por Vieira (1993a), quando afirma que “a função prioritária da observação é a problematização da relação teoria-prática, perspectivada em ambos os sentidos no contexto de uma postura experimental face à experiência” (p.74), ou seja, a observação de aulas permite ao professor, por via da reflexão, a problematização da sua prática, (re)configurando teorias, na busca de conhecimento, compreensão e melhoria das suas ações educativas. A este propósito, Ninin (2009) diz-nos que, a partir do processo de observação de aulas, os professores podem “modificar conscientemente as suas aulas com base em análises fundamentadas, fazendo uso não somente de novos procedimentos e estratégias de aprendizagem, mas também dos ‘velhos’ procedimentos, uma vez analisados” (p. 356). Por outras palavras, a manutenção ou inovação dos procedimentos e das estratégias deixará de se ficar a dever a hábitos rotineiros, impulsos ou “modas”, mas será fruto de uma reflexão crítica, resultante da confrontação das perspectivas do observador e do observado.

Sob este ponto de vista, a análise e a reflexão sobre a prática produzem feedbacks mais eficazes do que aqueles que o professor dificilmente conseguiria obter se analisasse sozinho as suas aulas, feedbacks sobre aspetos específicos do seu comportamento, do que ocorre nas suas aulas, sobre a sua forma de ensinar, conduzindo mais facilmente a alterações na sua teoria e prática educativas. É a reflexão crítica, dialogada e partilhada que permite ao professor tomar consciência de si próprio em situação, conduzindo a uma aprendizagem emancipatória que se traduzirá na transformação do seu pensamento e da sua ação e, ao mesmo tempo, (re)construir conhecimento ao longo da sua vida profissional (Estrela, 1994; Glazer et al., 2004; Ninin, 2009; Vieira, 1993b, 2009; Vieira & Moreira, 2011). Mas, para que o professor construa conhecimento profissional é necessário que o feedback fornecido pelo observador seja formativo e construtivo e que o professor participe, ativamente, nos momentos de reflexão.

É, nesta perspectiva, que “a observação adquire a sua máxima utilidade na formação de professores quando se associa efetivamente à retroalimentação da informação ou feedback” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 5). No entanto, a importância do feedback não reside na mera descrição das situações observadas ou na simples troca de ideias, mas sim na oportunidade que o diálogo crítico entre observador e observado oferece para uma reflexão colegial e colaborativa, dando lugar a questionamentos partilhados e a uma postura investigativa sobre as situações educativas, que permitam tornar visível, conhecer e compreender o processo de ensino/aprendizagem, com vista à sua melhoria (Amaral et al., 1996; Alarcão & Roldão, 2008; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011, in Hamilton, 2013; Lawson, 2011; Reis, 2011). Parece ser também esta a perspectiva de Korthagen (2009), para quem, com a reflexão assistida pelos pares, se pretende que os professores ultrapassem as fronteiras atuais da sua zona de conforto, onde se sentem seguros, de forma a permitir-lhes irem para além das formas superficiais de analisar os problemas educativos e de identificar soluções.

Partilhando deste entendimento, Smyth defende que a reflexão realizada deverá passar por diferentes níveis, por forma a que o professor seja capaz de responder a um conjunto de questões. Assim este autor entende que o primeiro nível da reflexão é a descrição - “O que faço? O que penso?”; o segundo é a interpretação - “O que significa isto?”; o terceiro, é o nível do confronto: “Como me tornei assim?” e, o último é o nível da reconstrução: “Como me poderei modificar?” (in Amaral et al., 1996, p. 103).

Nesta linha, Lee (2005) diz-nos que o objetivo central da reflexão é o de desenvolver o raciocínio dos professores sobre o porquê de empregarem determinadas estratégias de ensino e sobre como podem melhorar esse mesmo raciocínio para ter um efeito positivo sobre os alunos. Neste sentido, e com o intuito de se entender a profundidade e a qualidade da reflexão alcançada na análise das situações pedagógicas, Lee (2005) propõe três níveis de reflexão: 1. Nível da recordação, em que o professor descreve o que experiencia, analisa a situação, recordando as suas experiências, sem considerar explicações alternativas; 2. Nível de racionalização, em que o professor procura estabelecer relações entre partes da sua ação, interpreta a situação racionalmente, procurando justificações para os acontecimentos; e, 3. Nível de reflexividade, o professor aborda as experiências com a intenção de mudar ou melhorar no futuro, analisando-as a partir de diferentes perspetivas.

Na sequência do que temos vindo a dizer, a observação de aulas surge, como “um processo de reflexão através do qual o professor se torna um pensador crítico e construtivo acerca do seu próprio trabalho” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 7), já que a análise crítica da sua ação é essencial para que o professor possa melhorar a sua prática pedagógica e desenvolver-se profissionalmente. Também Infante et al. (1996) referem que o papel da observação da prática tem sido encarado

como fundamental para a análise e reflexão do professor, numa conceção renovada da formação de professores. Para estas autoras, a reflexão sobre a prática emerge como uma estratégia possível para a aquisição do conhecimento profissional.

Nesta linha, são vários os autores que evidenciam o contributo da observação *in loco* ou registadas em vídeo na construção de conhecimento profissional (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2008; Borko et al., 2011; Lawson, 2011; Lee, 2005; Ninin, 2009; O' Leary, 2014; Orland-Barak & Rachamim, 2009; Paiva, 2005; Postholm, 2008; Reis, 2011; Ribeiro, 2010; Rosaen et al., 2013; Trip & Rich, 2012; Vieira, 1993a; Wragg, 2012, entre outros), por via da análise e da reflexão crítica, partilhada entre colegas, de situações de ensino e aprendizagem. De facto, nos últimos anos, são vários os estudos a reportarem o uso de aulas vídeo gravadas como uma importante ferramenta reflexiva com vista ao desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, à melhoria das suas teorias e práticas (Borko et al., 2008; Borko et al., 2011; Kleinknecht & Schneider, 2013; Orland-Barak & Rachamim, 2009; Ribeiro, 2010; Rosaen et al., 2013; Silva, 2015; Trip & Rich, 2012). De acordo com estes estudos, o uso do vídeo incentiva e facilita o exame crítico da prática, permitindo aceder, múltiplas vezes, à complexidade e à riqueza das situações de ensino/aprendizagem vividas em sala de aula, muitas vezes difíceis de captar pelo próprio professor e, até mesmo, pelo próprio observador.

Nesta linha, o recurso a este sistema tecnológico enquanto ferramenta de análise do ensino, apresenta inúmeras vantagens. Possibilita, por um lado, que o professor se confronte com a sua própria atuação e ganhe uma compreensão mais profunda do seu ensino e do que acontece nas suas aulas, na medida em que o vídeo regista aspetos da sua ação, dos quais ele não tem consciência, permitindo identificar contradições entre as representações que possui da sua atuação e as suas práticas reais. Por outro lado, quando partilhadas, com outros colegas, as aulas vídeo gravadas permitem ao professor ganhar uma nova perspetiva do seu ensino; ajudam a focalizar as reflexões sobre aspetos particulares da sua ação; permitem identificar pontos fortes e pontos fracos da sua atuação; levam a que aceite mais facilmente o feedback do observador; ajudam-no a reconhecer a necessidade de mudar certas práticas; dá-lhes confiança para que experimentem estratégias de ensino que outros utilizam e lhes sugerem; permitem-lhe articular os pressupostos e os efeitos do seu ensino na aprendizagem dos alunos, tais como progressos por eles realizados (Borko et al., 2008; Borko et al., 2011; Kleinknecht & Schneider, 2013; Orland-Barak & Rachamim, 2009; Ribeiro, 2010; Rosaen et al., 2013; Trip & Rich, 2012).

Mas, se são diversas as vantagens do recurso à vídeo gravação, devemos ter em consideração que também existem algumas limitações quanto à sua utilização. Na perspetiva de Moreira e Alarcão (1997) e Wragg (2012) a sua implementação é dispendiosa em recursos materiais e humanos; há que ter em consideração que a presença da câmara de filmar pode ter efeitos no

comportamento do professor e dos alunos; necessita que o professor esteja disposto a ver a sua própria imagem e a partilhá-la com outros, pelo que é fundamental um clima de confiança e respeito, uma vez que, como nos diz Wragg (2012), “the act of teaching is inseparable from the whole person and to attack the one is to demolish the other” (p. 87).

Apesar das limitações que apresenta, a vídeo gravação de aulas ganha um protagonismo de extrema importância no processo colaborativo de formação, já que se afirma como um recurso que permite examinar e repensar colaborativamente o modo como se ensina.

Constatamos, pelo anteriormente exposto, que são vários os autores a defenderem que é o movimento dialético entre a ação e a reflexão que desencadeia o processo de evolução do professor, pois é da análise das situações pedagógicas vividas que surge o desejo de superação e de busca de novos caminhos (Alarcão, 2002; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Borko et al., 2011; Cruz, 2011; Estrela, 1994; Lawson, 2011; Monteiro & Guedes, 2013; Ninin, 2009; Paiva, 2005; Postic, 1990; Vieira, 1993b, 2006; Tripp & Rich, 2012; entre outros).

É, nesta perspetiva, que a colaboração entre pares na observação, na análise e na discussão de práticas de ensino pode assumir um papel formativo importante. Nas palavras de Wragg (2012) “reciprocal pair work two teachers pair up to study and observe each other, is a rich form of professional development” (p. 88).

Entendemos, face ao que temos vindo a apresentar, que a observação colaborativa é uma estratégia de formação centrada na ação e não no sujeito observado que possibilita, por via do diálogo e da reflexão entre pares, sobre experiências pedagógicas vividas, a reconstrução das práticas e teorias do professor e, consequentemente, a transformação da sua atuação.

De acordo com Alarcão e Roldão (2008), a observação entre pares tem como principais objetivos: motivar para uma maior exigência e autoexigência; consciencializar para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar produzir conhecimento teórico para nela agir; contribuir para a relação teoria-prática como um processo de produção do saber; desenvolver autoconhecimento e autonomia; criar um espírito de cooperação e colaboração entre professores; desencadear a reflexão e discussão; melhorar as práticas pela troca entre pares; conferir maior interesse e capacidade para experimentar novas abordagens e melhorar o ensino tendo por base a análise colaborativa.

Nesta linha de pensamento, Reis (2011) afirma que a observação de aulas constitui um processo colaborativo entre observador e observado, dada a importância dos papéis que ambos desempenham antes, durante e após a observação, por forma a garantirem benefícios mútuos, isto é, a garantirem o desenvolvimento pessoal e profissional dos atores implicados no processo. Assim, para este autor, a observação de aulas pode servir para “demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema,

explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega” (ibidem, p. 12). Efetivamente, a ação do professor é circunscrita à sua sala de aula, é individual, pelo que os momentos de partilha dos registos de observação se traduzem em oportunidades de troca de experiências, sucessos e insucessos que, de outra forma, ficariam no foro íntimo de cada um (Cruz, 2011; Mialaret, 2001). Nesta linha, podemos deduzir que a observação colaborativa de aulas contribui para a aprendizagem, a transformação e o desenvolvimento dos vários intervenientes, através de uma atitude crítica e reflexiva, que possibilita a construção de novos conhecimentos.

Esta visão é partilhada e reforçada por Monteiro e Guedes (2013), quando afirmam que a utilização da observação colaborativa na formação de professores, “oferece a possibilidade de romper com o pensamento individual, direcionando-o para a construção de contextos que demonstrem a possibilidade de reconstruir, colaborativamente, a prática, tornando-se, dessa forma, o grande salto qualitativo no cotidiano do fazer docente” (p. 8979). Quando assim perspectivada, a observação torna-se uma importante estratégia de formação de professores, o que leva Serafini e Pacheco (1990) a afirmarem que a “observação de aulas é a pedra angular de todo o processo de orientação e de supervisão tendo por objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor” (p. 6). Vieira (1993b) reforça esta ideia ao afirmar que “a observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, o elo de ligação entre o mais vasto contexto de supervisão e a prática pedagógica” (p. 47).

Não obstante o que temos vindo a afirmar, importa chamar a atenção para o facto de o processo de observação colaborativa apresentar alguns fatores problemáticos que podem reduzir as suas potencialidades no desenvolvimento profissional do professor, que, no entender de Vieira (1993b), se podem resumir aos seguintes:

1. Focalização excessiva no professor;
2. Pessoalização excessiva dos comentários críticos, com efeitos de desencorajamento e desfocalização relativamente aos problemas da prática pedagógica;
3. Descontextualização da observação (sobretudo quando não é antecedida de um encontro prévio ou quando o observador conhece mal o professor e as circunstâncias da observação);
4. Ausência de uma orientação para a observação (indefinição do enfoque e das formas de observação);
5. Passividade do professor observado face aos comentários do observador;
6. Tendência do observador para “impor” o seu ponto de vista;
7. Reações adversas do professor à presença do observador;
8. Reações adversas dos alunos à presença do observador (ibidem, p. 83-84).

Na ótica dos diferentes autores, o recurso à observação colaborativa de aulas, enquanto estratégia de supervisão, permite o acompanhamento contextualizado da ação do professor, pelos seus pares, com intenção formativa e transformadora, com base num processo interativo, reflexivo e promotor de desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, a observação de aulas pelos pares é um processo que pode potenciar a formação contínua dos docentes, uma vez que permite obter dados concretos da prática do professor, em contexto profissional, passíveis de uma análise crítica posterior, contribuindo para a inteligibilidade do real, ao promover atitudes de questionamento, de análise, de reflexão e de pesquisa continuada sobre e para a ação, na procura de soluções, inovações, transformações do ponto de vista pedagógico-didático, com o objetivo de melhorar as práticas dos envolvidos, a bem da aprendizagem dos alunos. É nesta perspetiva colaborativa da observação de aulas que emerge uma supervisão colaborativa, promotora de desenvolvimento profissional e pessoal.

3. Supervisão colaborativa num cenário de supervisão clínica

Reconhecida a relevância da observação colaborativa, enquanto estratégia de formação, importa agora esclarecer o conceito de *supervisão colaborativa*.

Da revisão da literatura, percebemos que o conceito de supervisão começou por encerrar um modelo de formação dirigista, de natureza prescritiva, centrado na sala de aula e associado à formação inicial de professores, evoluindo, depois, para modelos de formação com vocação reflexiva, em que o processo ganha especial destaque na construção e transformação do conhecimento profissional.

De facto, quando Vieira (1993b), referindo-se ao discurso inicial sobre o conceito de supervisão, afirma que ao supervisor cabia “o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando” (p. 60), percebemos que esta era entendida como a ação de alguém que, numa posição hierárquica superior, servia de modelo, conduzia e avaliava a ação pedagógica de um professor em ano de estágio pedagógico.

Lembramos que Alarcão e Tavares (2003) definem supervisão como um processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um candidato a professor ou um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Observamos, nesta definição, que o modelo de formação dirigista tende a diluir-se, pois ao papel do supervisor é associado o de orientador, percebendo ao mesmo tempo que o campo de ação é alargado, já que a supervisão pode acontecer em contexto de formação inicial ou não. Estes autores advogam, ainda, que o processo formativo deve assentar numa “reflexão dialogante sobre o observado e vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção do conhecimento

gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). Por outras palavras, podemos dizer que é dada grande ênfase ao processo, em que o diálogo reflexivo sobre a prática assume uma grande importância na construção do conhecimento profissional.

Nesta linha de pensamento Vieira (1993b) defende a supervisão e a prática pedagógica assentes num modelo reflexivo de formação profissional, promotor de questionamento e de confronto que procura “a reconstrução de saberes e a promoção de atitudes e capacidades facilitadoras de um reposicionamento crítico e da adopção de práticas educativas renovadas e renovadoras” (p. 22).

Constatamos, assim, que a supervisão passa a ser encarada como um processo que se inscreve num *continuum* de formação e de construção de conhecimento profissional, assente na reflexão, estendendo-se, por esse motivo, para além da formação inicial (Alarcão, 2002; Alarcão, 2010; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Amaral et al., 1996; Oliveira-Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 2000; Vieira, 1993b; Vieira & Moreira, 2011).

No entanto, Alarcão e Tavares (2003) tornaram o conceito de supervisão mais abrangente quando passaram a definir supervisão como “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes” (p. 154). Mais recentemente, Alarcão e Canha (2013) reforçam a abrangência e a dimensão qualitativa do conceito, ao defenderem uma supervisão de “natureza colaborativa, ecodesenvolvimentalista, transformadora, em que as atividades, as pessoas que as realizam, os contextos e os tempos em que acontecem são fatores interinfluentes a ter em consideração” (p. 12-13). Por outras palavras, estes autores entendem a supervisão como atividade colaborativa de acompanhamento e monitorização, com preocupações formativas, transformadoras e desenvolvimentalistas, que se centram nas necessidades dos indivíduos e das instituições em que estes se inserem, com vista ao desenvolvimento de todos.

Realça-se, desta forma, o alargamento do conceito de supervisão à escola, assumindo o processo uma dimensão coletiva e institucional, onde através da partilha, da interação e da colaboração, se procura que o desenvolvimento profissional docente contribua para uma melhoria da qualidade da organização. Esta visão é partilhada por Cruz (2011), que entende que a finalidade última da supervisão é a melhoria do desempenho de todos os que na escola trabalham e da qualidade da educação da instituição escolar, facilitando uma reflexão colaborativa, que permita interpretar a realidade e projetar mudanças necessárias.

Alarcão e Roldão (2008) entendem que, à medida que os professores se tornaram investigadores da sua própria prática e se tornaram construtores do saber específico inerente à sua função, a supervisão “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa” (p.15).

Segundo estas autoras, estas novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão, valorizando a reflexão e a aprendizagem em colaboração, a auto supervisão, a autoaprendizagem e reconhecendo a escola como uma comunidade reflexiva e aprendente, capaz de produzir, gerar e partilhar conhecimento, bem como de criar condições de desenvolvimento e de aprendizagem para todos os que nela trabalham.

Emerge, nesta ótica, uma dimensão colaborativa e reflexiva do processo supervisivo, contrária ao pensamento e à ação individual do professor, que recorre à observação, ao diálogo, à reflexão, à experimentação, “cujo cerne se centra na compreensão partilhada e na transformação assumida pelo que privilegia a interação com a atividade e com os outros” (Alarcão & Canha, 2013, p. 83).

É nesta perspetiva horizontal que a observação colaborativa de aulas surge como importante estratégia de supervisão colaborativa e coletiva, capaz de gerar, partilhar e (re)construir conhecimento, criando condições de desenvolvimento profissional para todos os intervenientes no processo de observação, com o objetivo último de melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, da aprendizagem na escola.

Considerando que, no nosso estudo, abordamos a observação de aulas enquanto estratégia de supervisão colaborativa e de desenvolvimento profissional, não podemos deixar de referir o modelo de supervisão clínica, dado o reconhecimento das suas potencialidades formativas em processos de supervisão mais democráticos.

A supervisão clínica, desenvolvida na Universidade de Harvard, por Cogan, Goldhammer e Anderson, no final da década de 50, contraria a natureza normativa da supervisão, que impõe aos professores soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas, ao destacar a prática de ensino em sala de aula, a chamada “clínica”, como ponto de partida para uma reflexão colaborativa, entre professor e supervisor, com vista ao aperfeiçoamento da prática educativa (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 1993b).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), a supervisão clínica é um modelo que atua de dentro para fora, ao acentuar a observação, a reflexão sobre o próprio ensino, a colaboração e a entreajuda entre colegas; destacando-se, assim, a ligação entre três importantes fatores: a ação, a reflexão e a colaboração. Para estes autores, a supervisão clínica constitui um

processo de envolver os professores na análise da sua praxis de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica (p. 120).

Entendemos, pelas palavras destes autores, que este modelo de análise se caracteriza pela colaboração entre professor e o supervisor, ao assumirem o processo de ensino/aprendizagem como objeto de reflexão e fonte de hipóteses de mudança. Este modelo, centrado na observação, análise e reflexão colaborativa das práticas de ensino e de aprendizagem (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 1993b; Vieira & Moreira, 2011), é operacionalizado através de diferentes fases ligadas aos ciclos de observação e que diferem de autor para autor.

De acordo com Golghammer et al. (1980, in Alarcão & Tavares, 2003) o ciclo de observação desenvolve-se ao longo de cinco fases: o encontro de pré-observação, a observação, a análise dos dados e a planificação da estratégia de discussão, o encontro de pós-observação e a análise do ciclo de supervisão.

No entanto, e tendo em consideração os ciclos de supervisão clínica realizados, no âmbito do presente estudo, não podemos deixar de apresentar a terminologia proposta por Vieira (1993b), tendo em conta que consideramos, tal como a autora, que há três momentos essenciais, interdependentes, em torno dos quais a supervisão clínica se desenvolve: o encontro de pré-observação, a observação e o encontro pós-observação, como ilustra a figura 1.

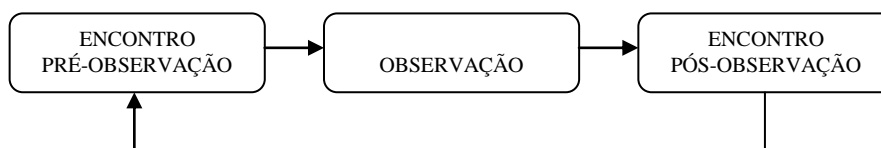


Figura 1- Ciclos de observação (Vieira, 1993b, p. 43)

Em nosso entender, as fases adicionais apresentadas por Golghammer et al. (1980, in Alarcão e Tavares, 2003) não deixam de ser contempladas por Vieira (1993b). Efetivamente, a fase destinada ao encontro de pós-observação em Vieira (1993b) é subdividida por Golghammer et al. (1980, in Alarcão e Tavares, 2003) em três fases distintas: a análise de dados e a planificação da estratégia da discussão, o encontro de pós-observação e a análise do ciclo de supervisão.

Com base nestes pressupostos, podemos descrever as fases de encontro de pré-observação, observação e encontro de pós-observação da seguinte forma (Vieira 1993b; Alarcão e Tavares, 2003):

1. O encontro de pré-observação tem como objetivos essenciais clarificar a tarefa de ensino (objetivos, estratégias, etc.) e definir os objetivos e estratégias de observação, ou seja, define-se o quê, como e quando observar. Neste encontro, define-se se a observação é geral ou focalizada, em função dos interesses e necessidades de formação do professor. A negociação destes aspetos potencia a criação de um clima de colaboração, confiança e entreajuda, desencorajando a conceção do momento de observação como um momento de avaliação global das competências do professor;

2. A observação representa o momento de recolha de informação relativa às decisões tomadas e aos objetivos traçados no encontro de pré-observação, que constituirá a base para discussão posterior acerca da aula. Mais do que formular juízos de valor, a preocupação deve ser descrever o que acontece. Esta recolha pode ser feita com recurso a diferentes formas de registo (narrativo, áudio ou vídeo);

3. O encontro de pós-observação permite ao professor e ao supervisor interpretar o que foi observado. As suas finalidades são confrontar os dados recolhidos, analisá-los em função dos objetivos definidos no encontro de pré-observação, questionar a relação entre o ensino praticado e a aprendizagem dos alunos e refletir sobre a eficácia do ciclo de observação desenvolvido. Nesta fase, o professor deve assumir um papel muito ativo, pois só a compreensão do significado dos dados, o fará sentir comprometido com o ensino que praticou e com o ensino que deseja praticar. Para tal, o supervisor, deverá ajudar o professor-observado a analisar os dados, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente à ação a seguir. Numa lógica de continuidade, é frequente traçarem-se, neste encontro, novos objetivos e estratégias de ensino/aprendizagem, assim como de observação a desenvolver num ciclo subsequente.

Para que o ciclo de supervisão seja eficaz, é essencial que, ao longo destas três fases, o supervisor exerça as funções de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, bem como adote atitudes de abertura, disponibilidade e sentido crítico e mobilize saberes e capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação, capazes de fomentar no professor essas mesmas atitudes, saberes e capacidades num processo contínuo de enriquecimento e desenvolvimento pessoal e profissional (Vieira, 1993b). Efetivamente, a riqueza do processo supervisivo, na promoção do desenvolvimento profissional reside, como já referimos anteriormente, na capacidade de supervisor e professor permitirem um feedback formativo, designado de coconstrutivo, e que se quer “dialógico, democrático, bi-direcional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potencializador de aprendizagens” (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009, p. 6). Nesta linha, Al Wahbi (2014) e Alarcão (2010) afirmam que o feedback é central no ensino da profissão e, consequentemente, na supervisão pedagógica.

Neste sentido, um aspeto a ser considerado na operacionalização do ciclo de observação é a necessidade de tempo e de uma organização compatível dos horários dos professores, por forma a permitir que estes se possam observar e reunir antes e após as observações (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira & Moreira, 2011).

Como vimos, a observação de aulas, numa perspetiva colaborativa de supervisão clínica, não pressupõe a existência de um avaliador e um avaliado, pelo contrário, professor e supervisor podem encontrar-se numa situação mais ou menos semelhante e participarem simetricamente na interação

supervisiva, na qual o supervisor surge como um colega que facilita a aprendizagem do professor, através de processos de reflexão e de introspeção (Alarcão & Tavares, 2003; Amaral et al., 1996; Vieira, 1993b; Vieira & Moreira, 2011). Assim, o centro de todo o processo supervisivo não é a avaliação da ação do professor, mas sim o proporcionar um melhor conhecimento do ato educativo, que facilite a tomada de decisões pedagógicas no sentido de as adequar ao desenvolvimento dos alunos (Cruz, 2011). Também Vieira (1993b) rejeita a figura do supervisor como avaliador, ao defender que as funções do supervisor se podem sintetizar numa orientação reflexiva de formação. Nesta linha, Braga (2011) refere que, numa dinâmica de supervisão colaborativa e reflexiva, a observação “aposta no confronto permanente de opiniões, representações, esquemas de pensamento e de acção, fazendo emergir o significado, as possibilidades e as consequências dos mesmos, ao pôr em contacto diferentes percepções pessoais e alternativas” (p.73).

Nesta linha, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que

a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, a interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência (p. 119).

Assim perspectivado, o supervisor surge como um colega crítico que contribui para a (re)construção do conhecimento profissional do professor, ao incentivar uma postura indagadora, reflexiva e colaborativa, capaz de auxiliar na identificação e resolução de problemas educativos.

Estes autores advogam, ainda, que a supervisão clínica, numa perspectiva horizontal e colaborativa, se assume como um “processo de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas” (ibidem, p.129), Mas, para que se potencie o desenvolvimento contínuo de ambos, é necessário, segundo vários autores (Alarcão, 2002; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Amaral et al., 1996; Cruz, 2011; O’Leary, 2014; Reis, 2010, 2011; Vieira, 1993b; Vieira & Moreira, 2011; Wragg, 2012), que a atividade supervisiva se desenvolva numa atmosfera afetivo-relacional positiva, empática e segura, assente no respeito mútuo pelas características específicas de cada um, na confiança mútua, no apoio, na colaboração, na negociação, na responsabilização, no encorajamento, no diálogo aberto mas, simultaneamente, no confronto, no desafio e no espírito crítico.

Procurámos com este capítulo destacar a importância da observação de aulas, enquanto estratégia de supervisão horizontal e colaborativa, capaz de gerar, partilhar e (re)construir conhecimento profissional a partir da análise e da reflexão crítica de situações reais de ensino, no

sentido de criar condições para o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes no processo.

Tendo em conta o enquadramento teórico desenvolvido, apresentamos, seguidamente, a metodologia que permitiu a realização de um estudo empírico levado a cabo com um grupo de seis professores de uma escola secundária, cujo intuito principal foi conhecer as representações destes profissionais sobre o processo de observação de aulas, enquanto processo colaborativo, na (re)construção do seu conhecimento profissional.

Capítulo III. Metodologia da investigação

Exposto o quadro teórico de referência que suporta o nosso estudo, importa agora, neste capítulo, proceder à apresentação e fundamentação das opções metodológicas tomadas no decorrer da presente investigação. Assim, começamos por apresentar os objetivos e as questões de investigação que nortearam o presente estudo para, logo de seguida, apresentarmos e descrevermos o contexto em que o mesmo se realizou, bem como procedermos à caracterização dos participantes envolvidos. Posteriormente, procedemos à justificação do posicionamento paradigmático e das estratégias metodológicas que assumimos. Explicitamos, ainda, neste capítulo as estratégias de investigação utilizadas na recolha de dados e, por último, apresentamos os procedimentos adotados no tratamento e análise da informação recolhida de modo a respondermos às nossas questões de investigação.

1. Objetivos e questões de investigação

Os aspetos anteriormente referidos, ao longo do nosso referencial teórico, levaram à compreensão da importância de conhecer as representações dos professores de uma escola secundária da Região Centro, relativamente à observação de aulas, enquanto processo colaborativo, na construção do conhecimento profissional docente.

Acreditando, com Quivy e Campenhout (2013), que a investigação só faz sentido quando se pretende atingir um fim, definimos os seguintes objetivos:

1. Conhecer as representações dos professores sobre o processo de observação de aulas na (re)construção do seu conhecimento profissional;
2. Conhecer as potencialidades e limitações da observação colaborativa na (re)construção de teorias pessoais dos professores;
3. Identificar modalidades de observação de aulas que vão ao encontro das necessidades dos professores em exercício, numa escola secundária.

Na prossecução destes objetivos, pretendemos encontrar resposta para as seguintes questões:

- Quais as teorias pessoais dos professores sobre a observação de aulas?
 - a) Que experiências de observação de aulas já vivenciaram?
 - b) Que avaliação fazem dessas experiências de observação?
 - c) O que é para os professores observar aulas?
 - d) Que finalidades atribuem ao processo de observação de aulas?
- Como percecionam os professores a experiência de observação de aulas vivida na relação com a (re)construção do seu conhecimento profissional?
- Que papel os professores atribuem aos pares e a si próprios no processo de (re) construção do seu conhecimento profissional?

- Que sugestões dão os professores para colocar em prática processos de observação de aulas entre pares, potenciadores da construção de conhecimento profissional?

2. Contexto e participantes do estudo

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2013), “é preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (p. 157). Assim, e considerando que a presente investigação se fez, em parte, sobre um percurso de formação realizado no primeiro semestre do ano letivo 2014-2015, importa descrever o contexto em que a mesma se processou e justificar os pressupostos que conduziram ao desenvolvimento de um programa de formação. Apresentaremos, ainda, nesta secção, o programa, as finalidades e a estrutura da oficina de formação, no seio do qual a presente investigação ocorreu e, por último, caracterizaremos os participantes envolvidos.

2.1. Contexto do estudo e pressupostos do programa de formação

Como referimos anteriormente, aquando da apresentação da problemática da investigação e das razões do estudo, o presente trabalho de investigação emergiu de motivações profissionais e pessoais. De facto, foi a necessidade de mais informação e formação sobre a temática da observação colaborativa de aulas, para podermos contribuir para a conceção e desenvolvimento de um modelo de observação de aulas de cariz formativo na escola onde lecionamos, que nos conduziu a este mestrado e, conseqüentemente, a esta investigação. Assim, e apesar das recomendações da literatura, que nos dizem que “se ensina numa escola, por exemplo, não deve escolhê-la como local de pesquisa” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 86), dadas as dificuldades de distanciamento “quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações” (ibidem, p.86), foi nosso desejo, desde cedo, realizar esta investigação na escola onde lecionamos há seis anos. Esta opção decorre, por um lado, do facto de entendermos a escola como “um projeto pensado e conduzido pelas pessoas que nela se movem” (Alarcão e Canha, 2013, p. 56), necessitando do “empenhamento ativo de todos no acompanhamento permanente e na reconstrução contínua dos planos de ação estrategicamente idealizados” (ibidem, p. 56). E, por outro lado, esta preferência facilitou o processo de autorização de recolha de dados, dadas as circunstâncias de “acesso aos sujeitos envolvidos no estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 87).

Neste contexto, o estudo realizou-se numa escola secundária não agrupada da Região Centro, do distrito de Aveiro, cuja identificação, por razões de ordem ética, manteremos no anonimato.

Trata-se de uma escola situada num concelho marcado por fortes assimetrias territoriais, tanto de natureza física como de natureza económica, que originam uma população escolar bastante heterogénea. O número de alunos que frequenta a escola nos últimos anos tem sido relativamente constante, rondando os 1000 alunos, distribuídos pelo Ensino Básico - 3º Ciclo, Curso Vocacional e pelo Ensino Secundário – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais (Oliveira, Gerardo & Rosa, 2014, Escola Secundária XXX, 2013a).

De acordo com os documentos oficiais, Projeto educativo 2013-2016 (Escola Secundária XXX, 2013a), Relatório de autoavaliação (Escola Secundária XXX, 2013b) e Relatório da avaliação externa das escolas (Oliveira, Gerardo & Rosa, 2014), a escola apresenta um corpo docente constituído por 93 docentes, distribuídos por 4 Departamentos (Línguas; Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências Experimentais; e Expressões). Trata-se de um corpo docente estável (95% dos docentes pertence ao quadro), apresentando experiência profissional superior a dez anos, o que tem contribuído para um estreitamento de relações entre os docentes e para a concretização de trabalho de tipo colaborativo ao nível dos departamentos e áreas disciplinares. Este trabalho colaborativo, segundo os documentos citados, estende-se à planificação em grupo e à elaboração de instrumentos de avaliação, dinâmicas que fomentam a partilha de saberes, contribuem para a construção de conhecimento profissional e potenciam o desenvolvimento de um serviço de qualidade e de equidade (Oliveira, Gerardo & Rosa, 2014; Escola Secundária XXX, 2013a; Escola Secundária XXX, 2013b).

Trata-se de uma escola preocupada com a qualidade do serviço que presta e que assume como desafios elevar os padrões de desempenho, através da exigência, da aposta clara na autorregulação, no rigor e na qualidade do serviço que presta à comunidade (Escola Secundária XXX, 2013a). Nesse sentido, a escola tem desenvolvido uma “cultura de reflexão-ação que tem sido capaz de contextualizar criticamente olhares, internos (autoavaliação) e externos (avaliação externa)” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 2). Assim, no âmbito do seu processo de autoavaliação, a escola reconheceu a necessidade de complementar o modelo de autoavaliação existente, “com a observação dos processos, em especial a qualidade do ensino, das aprendizagens e da avaliação” (Escola Secundária XXX, 2013b, p. 30), através da implementação de um projeto de observação de aulas capaz de promover a reflexão sobre as práticas. Por outras palavras, a escola sentiu ser necessário ir mais além no seu modelo de autoavaliação, ou seja, ir além de uma autoavaliação centrada nos resultados ou nas estruturas. Deste modo, e com vista à concretização destes pressupostos, um dos objetivos operacionais definidos passa por “observar e avaliar de forma regular, sistemática e proactiva os processos de ensino e os resultados das aprendizagens” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 9). Esta ideia é reforçada pela equipa de avaliação externa que recomenda a “dinamização da observação de aulas como estratégia emergente da

autoavaliação, visando a orientação, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos docentes” (Oliveira, Gerardo & Rosa, 2014, p. 10), como uma das áreas onde a escola deve centrar prioritariamente os seus esforços, para poder desenvolver-se como organização que continuamente se pensa a si própria, refletindo sobre a sua atividade, confrontando-a com a sua missão social e com o seu projeto, num processo simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2000; 2014).

Conscientes de que a observação de aulas é um processo complexo e que carece de formação, por parte de todos os envolvidos, procurámos, no âmbito da frequência deste mestrado, estratégias que nos permitissem contribuir para a persecução desta área prioritária de intervenção. Neste sentido, e com o intuito de colaborar, com a escola, na dinamização de um modelo de observação de aulas entre pares consistente, coerente e eficaz e inspiradas no projeto *Línguas e Educação: orientações para um projecto colaborativo* (Andrade, et al., 2008)¹, elaborámos com outra colega da mesma escola, frequentando este curso de mestrado e no âmbito das unidades curriculares do 1º semestre desse mesmo curso: Supervisão, Observação e Teorias e Práticas de Educação, Formação e Avaliação, o projeto de formação - *Observar, partilhar e construir*.

Entendemos, com Alarcão e Canha (2013), que “a formação, enquanto processo formalmente organizado de aprendizagem para/na profissão, surge como espaço privilegiado para a criação intencional de oportunidades de aprendizagem colaborativa” (p. 52) e que os objetivos de uma organização são concretizados pelas pessoas que dele fazem parte, sendo, por isso, “fundamental que o projeto seja pertença dessas pessoas” (p. 56). Por outras palavras, foi nossa intenção, com esta proposta de formação, que a operacionalização da observação de aulas que se viesse a realizar na escola envolvesse o maior número de docentes possível, fosse sustentada em conhecimento teórico e prático e não resultante de mera intuição. Quisemos ainda que esta observação de aulas se distanciasse da avaliação de desempenho docente, para que fosse entendida como uma estratégia colaborativa de desenvolvimento de profissionais reflexivos, empenhados na melhoria das suas teorias e práticas, das aprendizagens e dos resultados a alcançar pelos seus alunos. Acreditamos, com Alarcão e Canha (2013), que as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades no desenvolvimento dos professores, uma vez que surgem na e da interação entre as pessoas, dos conhecimentos e experiências que põem em comum, na responsabilidade partilhada e equitativa sobre os percursos da ação, proporcionando a reconstrução do conhecimento, com vista à mudança de práticas. Deste modo, foi nossa intenção contribuir para a criação de “condições de comprometimento alargado e genuínas (...) sinergias de ação

¹ Andrade, A.I. (coord), Álvares Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, M., Canha, M.B., Cardoso, I., Espinha, A., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A.S., Sá, C., Sá, S. & Santos, L.

potenciadoras do desenvolvimento em direção ao rumo traçado” (Alarcão e Canha, 2013, p. 56) pela escola.

Planificado o projeto de formação, este foi apresentado à direção da escola que o decidiu adotar e incluir no seu Plano de melhoria (Escola Secundária XXX, 2014), já que este aparecia como resposta às áreas prioritárias de incidência de melhoria, previamente identificadas pela equipa de avaliação externa e permitiria lançar as bases para que, no ano letivo 2014/2015, os coordenadores de departamento promovessem “a observação de aulas, por si e por outros docentes, num total de observações igual ou superior ao número de professores de cada departamento” (ibidem, p. 2).

Pelo anteriormente exposto, podemos afirmar que foi de forma muito natural que delimitámos o campo da nossa investigação à oficina de formação - *Observar, partilhar, construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*, uma vez que esta se destinava, exclusivamente, a docentes da escola anteriormente referida.

2.2. Programa e estrutura da oficina de formação

Assumida a inclusão da oficina de formação no Plano de Melhoria da escola, foi necessário elaborar a sua apresentação ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com vista à sua acreditação. Na impossibilidade das proponentes desta oficina de formação serem formadoras, dada a ausência dos requisitos legais, foram endereçados convites a duas docentes e a uma bolseira de investigação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, com vista à sua efetivação. Contudo, é de realçar que, como coautoras do projeto da oficina de formação - *Observar, partilhar, construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*, colaborámos na definição do programa e objetivos do mesmo.

Assim, foram delimitados 5 conteúdos a desenvolver no decurso da oficina de formação: 1. Investigação, ação educativa e desenvolvimento profissional; 2. Culturas de colaboração e comunidades profissionais na área da educação; 3. Observação de aulas: modalidades e possibilidades de desenvolvimento profissional; 4. Relatos e relatórios de observação: reflexão e construção de conhecimento; e 5. Portfolio de formação: espaço de partilha e de construção profissional. Com a abordagem concertada e articulada destes conteúdos procurou-se contribuir para a construção de conhecimento teórico-prático, sobre métodos e técnicas de observação de aulas, de modo a proporcionar desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores/formandos envolvidos e, consequentemente, a promover o desenvolvimento organizacional da escola. Deste modo, a formação assentou na experimentação de práticas de observação colaborativa de aulas, tomando como referência os modos de investigação educacional

(reconceptualização de práticas, experimentação, recolha de dados, análise e interpretação desses mesmos dados para análise das consequências de todo esse processo na construção de conhecimento profissional docente).

De um modo abrangente, a formação proposta visou o desenvolvimento profissional docente, centrando-se, genericamente, no desenvolvimento de competências no âmbito da observação colaborativa de aulas. Neste sentido, o programa de formação (ver Anexo 1) apresentou como finalidades:

1. Desenvolver hábitos de observação colaborativa de aulas;
2. Criar, promover, analisar e partilhar, quer as mais-valias, quer os constrangimentos das experiências de observação colaborativa de aulas, na perspetiva do impacto que as mesmas têm na construção do conhecimento profissional;
3. Apoiar a construção de instrumentos de observação de aulas que satisfaçam as necessidades dos formandos;
4. Promover a reflexão sobre estratégias exequíveis e indutoras da (re)construção do conhecimento profissional;
5. Desenvolver atitudes reflexivas e supervisivas da prática letiva, tendo por base atividades sistemáticas de observação colaborativa das práticas.

Como já foi referido, o programa de formação foi desenvolvido na modalidade de oficina de formação, com a duração de 50 horas, de entre as quais 25 presenciais e 25 não presenciais, destinadas estas a trabalho autónomo. A oficina de formação destinava-se a um mínimo de dez e a um máximo de vinte formandos.

O programa de formação desenvolveu-se ao longo de seis sessões, realizadas entre 18 de outubro de 2014 e 30 de janeiro de 2015. Cada uma das sessões teve a duração de 4 horas, à exceção da última que teve a duração de 5 horas. Por uma questão de organização, cada sessão incidiu sobre um ou dois blocos temáticos, ou seja, foram abordados e explorados um ou dois conteúdos. Esta repartição das sessões por blocos temáticos não teve como objetivo compartimentar os conteúdos abordados em cada uma das sessões, uma vez que, como já dissemos anteriormente, procurou-se uma ação concertada e articulada entre os diferentes conteúdos abordados.

A oficina de formação encontrou o seu alicerce na estrutura do projeto que se apresenta no quadro 2, tendo o mesmo constituído a base de suporte para a sua concretização.

Quadro 2 - Planificação das sessões de formação

Bloco(s) Temáticos	Objetivos
1ª Sessão – 18 de outubro de 2014	
Desenvolvimento e conhecimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o contexto da formação (participantes, atividades previstas e critérios de avaliação); Explicitar representações sobre observação de aulas e sobre trabalho colaborativo; Aprofundar o quadro teórico relativamente aos conceitos de <i>desenvolvimento e conhecimento profissional docente</i>; Refletir em grande grupo, sobre estratégias exequíveis e indutoras de (re)construção do conhecimento profissional.
Trabalho Autónomo: Tarefa 1 <ul style="list-style-type: none"> Elaboração de uma biografia profissional (texto até 2000 palavras), focalizando um episódio/período/atividade particular que tenha contribuído para o desenvolvimento profissional do formando; Partilha, com um colega, da biografia profissional; Leitura da biografia do colega e colocação de questões/comentários com o intuito de compreender o que motivou o seu desenvolvimento profissional; Resposta às questões/comentários colocadas(os) pelo colega. 	
2ª Sessão – 7 de novembro de 2014	
Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer uma experiência colaborativa, potenciadora de desenvolvimento profissional; Desenvolver a partilha, a reflexão, o questionamento e o conhecimento das diádes, com base nas biografias profissionais; Conhecer e refletir sobre as representações relacionadas com o conceito de colaboração e com as dinâmicas colaborativas existentes entre professores da escola; Debater significados, objetivos e condições contextuais envolvidos na colaboração entre professores; Refletir sobre os contributos da observação entre pares, em contextos colaborativos, na promoção do desenvolvimento profissional docente.
Trabalho Autónomo: <ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise do texto de Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constructivo. <i>Revista Brasileira de Formação de Professores</i>, Vol. 1, nº 3, pp 02-29. 	
3ª Sessão - 14 de novembro de 2014	
Feedback formativo	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre a importância do feedback na atividade supervisiva e na (re)construção do conhecimento profissional docente. Reconhecer as finalidades e as tipologias dos feedbacks numa relação supervisiva construtiva.
Observação das práticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e refletir sobre as representações relativas à observação de aulas. Refletir sobre a natureza e fundamentos do processo de observação (o que é observar?, o que observar?, para quê observar?). Reconhecer as finalidades do processo de observação formativa em contextos colaborativos. Conhecer diferentes tipos, formas e instrumentos de observação. Refletir sobre as dificuldades inerentes ao processo de observação.
Trabalho Autónomo: Tarefa 2 <ul style="list-style-type: none"> As diádes reúnem por forma a iniciar a construção do Plano de observação colaborativa, preenchendo, para o efeito, o guião de apoio fornecido. 	

Bloco(s) Temáticos	Objetivos
4ª Sessão - 5 de dezembro de 2014	
Observação das práticas docentes (Encontro de pré observação)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar o percurso efetuado, as atividades a realizar e os critérios de avaliação da formação. ▪ Concluir e melhorar, sob supervisão das formadoras, o plano de observação colaborativa. ▪ Apresentar, em grande grupo, o(s) plano(s) de observação definido(s). ▪ Refletir, em grande grupo, sobre a(s) atividade(s) de observação planeadas.
Trabalho Autónomo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização da(s) atividade(s) de observação colaborativa de aulas até ao dia 16/12/15. 	
5ª Sessão – 17 de dezembro de 2014	
Registos, Relatos e Portfólios de formação Observação das práticas docentes (Encontro de pós observação)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir conhecimento sobre registos e relatórios em contextos de formação (conceitos, características e tipologias). ▪ Reconhecer a importância de registos e relatos, em processos de (re)construção do conhecimento profissional. ▪ Conhecer e refletir sobre as diferentes categorias de análise de textos de observação (descrição, interpretação, confronto e reconstrução) e a sua importância na orientação da reflexão. ▪ Discutir em grande grupo os resultados preliminares das atividades de observação realizadas. ▪ Esclarecer dúvidas relativas à elaboração dos relatórios de observação colaborativa, em diáde e das reflexões individuais.
Trabalho Autónomo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de uma apresentação, em PowerPoint, que reporte o processo de observação realizado pelas diádes, desde o planeamento até à leitura dos dados, efetuada a partir dos registos recolhidos, reportando, sempre que possível, as aprendizagens realizadas. 	
6ª Sessão – 30 de janeiro de 2015	
Apresentação e discussão das experiências de observação colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre as temáticas e atividades desenvolvidas no processo formativo. ▪ Partilhar e refletir sobre o processo, as mais-valias, os constrangimentos e as aprendizagens realizadas, decorrentes das atividades de observação vivenciadas. ▪ Sugerir formas de colocar em prática processos de observação colaborativa de aulas na escola, potenciadores de conhecimento profissional. ▪ Refletir e avaliar o contributo das temáticas e das atividades desenvolvidas ao longo das diversas sessões para o alcance dos objetivos definidos para a oficina de formação.
Trabalho Autónomo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração, em diáde, do relatório de observação colaborativa. ▪ Elaboração de uma reflexão escrita individual. ▪ Conclusão e envio do portfólio individual de formação até ao dia 3 de março. 	

2.3. Participantes do estudo

Apresentado o contexto em que o presente estudo ocorreu, delimitado e caracterizado o campo de investigação, desenvolvimento da oficina de formação “*Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*”, interessa agora caracterizar a nossa principal unidade de análise, ou seja, proceder à caracterização dos professores envolvidos na formação.

Assim, importa lembrar que, apesar da oficina de formação se destinar a um máximo de vinte formandos, apenas contou, inicialmente, com a participação de dez professores/formandos, duas das quais assumiram, simultaneamente, o papel de formandas e de investigadoras.

Para a caracterização dos participantes recorreu-se aos dados obtidos na Parte I do questionário diagnóstico (ver Anexo 2), aplicado na primeira sessão da oficina de formação, e que serviu o propósito da presente investigação e de uma outra, com a qual esta se interliga, intitulada “*O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional – um estudo em contexto*” (Martins, n.d.). Assim, na caracterização dos formandos foram considerados os dados relativos à idade, ao género, ao grau académico, aos anos de serviço, à situação profissional, ao grupo disciplinar, aos níveis de ensino e ao grau de satisfação relativamente ao percurso profissional dos mesmos.

Os participantes envolvidos na oficina de formação/investigação foram, maioritariamente, do género feminino (8) e apresentavam idades compreendidas entre os 39 anos e os 56 anos.

Relativamente às habilitações académicas, 7 eram licenciados e 3 possuíam o grau de mestre. Importa referir que um dos formandos se encontrava a frequentar um Programa Doutoral e que duas formandas (a responsável pela presente investigação e a responsável pela investigação anteriormente referida) se encontravam a frequentar o Mestrado em Supervisão.

No que diz respeito à situação profissional, todos os participantes eram professores do quadro, profissionalizados e com elevada experiência profissional, uma vez que 6 exerciam funções há mais de vinte e cinco anos e 4 apresentavam entre 15 e 24 anos de serviço docente.

Outro dado a salientar é o tempo de serviço na escola onde se desenvolveu a oficina de formação e a presente investigação. Assim, 7 dos respondentes prestavam serviço na escola há mais de 15 anos, 2 encontravam-se entre os 5 e 9 anos e para 1 tratava-se do quarto ano (ver quadro 3).

Quadro 3 – Anos de serviço na escola X

Anos de serviço nesta escola	Frequência absoluta (f)
1 a 4	1
5 a 9	2
10 a 14	0
15 a 19	4
20 a 24	2
25 a 29	1
+ 30	0

Considerando os Departamentos a que pertenciam os participantes, verifica-se que 4 pertenciam ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 4 ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas e 2 ao Departamento de Línguas. De modo mais específico, o quadro 4

apresenta o número de professores por departamento e por grupo disciplinar, sendo os grupos disciplinares de Geografia, Físico-química e de Biologia os que estavam mais representados

Quadro 4 - Distribuição dos participantes por Departamento e Área disciplinar

Departamento	Área disciplinar	Frequência absoluta (f)
Línguas	320 - Francês	1
	330 - Inglês	1
Ciências Sociais e Humanas	400 – História	1
	410 – Filosofia	1
	420 - Geografia	2
Matemática e Ciências Experimentais	510 – Físico-química	2
	520 - Biologia	2

No que diz respeito ao nível de ensino em que os participantes lecionavam, 5 dos formandos lecionava, simultaneamente, dois níveis de ensino: 3º Ciclo e Ensino Secundário; 2 apenas lecionavam no Ensino Secundário; 1 lecionava no 3º Ciclo e 1 não lecionava qualquer nível de ensino, uma vez que assumia o cargo de Diretor da Escola.

Relativamente ao grau de satisfação com o seu percurso profissional, 5 referiram estar muito satisfeitos, 4 afirmaram encontrar-se satisfeitos e 1 extremamente satisfeito.

Importa referir que, posteriormente, no decurso da oficina de formação/ investigação dois professores/formandos desistiram da frequência da mesma, pelo que no presente estudo apenas foram analisados os dados relativos a seis professores que frequentaram a ação de formação – *Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*, e que, no decurso da mesma, se organizaram em díades: a Laura e a Sofia; a Eva e a Olga; e, a Rita e o Ivo. No sentido de preservar o anonimato dos professores participantes, informamos que os nomes dos formandos são fictícios.

Realça-se, ainda, que não foram considerados os dados relativos às duas formandas que desenvolviam investigação, no contexto da formação, por forma a evitar o enviesamento dos dados.

3. Posicionamento paradigmático

3.1. Opções metodológicas e tipo de estudo

A forma como interpretamos o mundo pressupõe diferentes formas de investigação que o clarifiquem e concetualizem, ou seja, a interpretação que fazemos da realidade influencia a forma como conduzimos e estruturamos uma investigação, “tanto nos aspetos conceptuais como nos aspetos metodológicos” (Coutinho, 2014, p. 10), desde a “delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação” (ibidem, p. 10). Os paradigmas de investigação

contribuem para esta compreensão e concetualização, na medida em que constituem “o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às ‘respostas’, ao ‘problema/questão’ a investigar” (Coutinho, 2014, p. 24).

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52). Ainda segundo estes autores, a opção por um paradigma influencia muito a forma como o investigador (des/re)constrói a realidade e define o que é importante e o que é que faz o mundo mover-se. Quivy e Campenhout (2013) referem, a este propósito, que um trabalho de investigação em Ciências Sociais permite

compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações (ibidem, p. 19).

Tendo em consideração os objetivos da nossa investigação revemo-nos nas palavras de Quivy e Campenhout, uma vez que procuramos ver como os sujeitos/professores apreendem um problema – o desenvolvimento profissional em contexto e o papel que a observação de aulas pode ter. Por este motivo, optámos por um estudo de natureza qualitativa, assente numa abordagem fenomenológico-interpretativa (Amado, 2013; Bogdan & Biklen, 1994; Rousseau & Saillant, 2003).

Segundo Bell (1997), os investigadores que optam por uma pesquisa qualitativa “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (p. 20). Em vez de analisar estatisticamente, procurámos essa compreensão com base nos pontos de vista dos sujeitos, tentando penetrar no seu mundo concetual, através da interpretação, por forma a perceber “como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan & Biken, p. 51). É o que Bell (1997) designa por “perspetiva a partir de dentro” (p. 39), perspetiva que procura “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua” (ibidem). Trata-se, segundo Coutinho (2014), de procurar compreender “o significado que os acontecimentos e as interações têm para as pessoas vulgares em situações particulares” (p. 17), ou seja, procura-se compreender “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências” (ibidem). Nesta linha, Amado (2013) refere que a investigação qualitativa procura a compreensão das intenções e significações (crenças, opiniões, percepções, representações, etc.) que os sujeitos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em e com que interagem.

Uma das principais características apontadas à investigação assente numa abordagem qualitativa é a interpretação (Erikson, 1986, in Stake, 2012), ou seja, o investigador encontra-se no terreno a produzir um trabalho interpretativo a partir de quadros conceituais (re)contruídos no próprio contexto de ação em que a investigação está a ser conduzida. No entendimento de Amado (2013), a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade a investigar, sem a isolar do contexto 'natural' em que se desenvolve através de processos inferenciais e indutivos.

Nesta mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) entendem que a investigação qualitativa permite investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objetivo de conhecer os pontos de vista e os comportamentos dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspetiva, ao enfatizar a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais. Os mesmos autores referem que a investigação, assente num paradigma qualitativo, possui cinco características fundamentais:

1. a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
2. é descritiva;
3. os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados e produtos;
4. a análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Em síntese, e recordando que o nosso objeto de estudo são as representações dos professores de uma escola secundária, relativamente à observação colaborativa de aulas e ao modo como estas se relacionam com a (re)construção do seu conhecimento profissional, optámos por um estudo de natureza qualitativa, uma vez que entendemos que as representações dos sujeitos do estudo são o nosso objeto de análise. No entanto, não deixámos de recorrer à quantificação sempre que se revelou relevante para a compreensão da informação recolhida.

Definido o paradigma do estudo, importa agora centrarmo-nos na tipologia de estudo adotada.

Considerando o contexto em que se realiza o presente estudo, Oficina de Formação *Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*, e tendo em conta quer a natureza das questões quer os objetivos do estudo, parece-nos que este se identifica com a tipologia de estudo de caso.

Na revisão da literatura, Gall *et al.* (2007, citados por Amado & Freire, 2013), entendem “estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (p.

124). Nas palavras de Stake (2012), “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11).

Nesta linha de pensamento, convocamos Yin (2010), que refere que o investigador deve usar o estudo de caso sempre que queira entender, em profundidade, um fenómeno da vida real que abrange importantes condições contextuais como, por exemplo, o comportamento de pequenos grupos ou os processos organizacionais. O mesmo entendimento têm Fortin, Côté e Fillion (2009) ao referirem que “o estudo de caso consiste no exame detalhado e completo de um fenómeno ligado a uma entidade social” (p. 241), que pode ser um grupo, uma comunidade ou uma organização.

Para Yin (2010), o estudo de caso representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como?” ou “por quê?”, quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco da investigação se debruça sobre um fenómeno contemporâneo inserido num contexto da vida real, permitindo que os investigadores preservem as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Assim, e tendo em conta o anteriormente exposto, consideramos que é este o propósito da nossa investigação, ou seja, procuramos estudar, em profundidade, as representações de um grupo de seis professores, de uma escola secundária, que vivenciaram uma experiência de observação colaborativa.

Amado e Freire (2013, sustentando-se num esquema elaborado por Ludke e André, 1986) referem um conjunto de características fundamentais do estudo de caso, numa investigação de natureza qualitativa: 1. visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos importantes para a investigação, além dos pressupostos no enquadramento teórico inicial; 2. enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem de ter sempre em consideração o contexto em que está inserido; 3. retratam a realidade de forma aprofundada, considerando a complexidade natural das situações; 4. usam uma variedade de fontes de informação, de abordagens e técnicas; 5. permitem generalizações naturalistas, na medida em que se poderão estabelecer relações entre as conclusões de um estudo caso com outros semelhantes; e 6. procuram representar as diferentes perspetivas existentes numa dada situação.

Constatamos que, de acordo com estes autores, o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que lhe possam ser identificadas semelhanças com outros casos. A este propósito, Bassey (1981, in Bell, 1997) diz-nos que é mais importante o relato de um estudo do que a sua generalização. Nas palavras de Amado (2013) “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de

compreensão e de pertinência” (p. 44). O objetivo do investigador passa por tentar expandir teorias e não enumerar frequências, uma vez que a escolha do caso deve ter como critérios a maximização do que podemos aprender, o fácil acesso ao caso e o possível acolhimento do mesmo (Stake, 2013; Yin, 2010). Mas, acreditamos com Pais (2001, in Amado & Vieira, 2013), que “um caso pode não representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir” (p. 366). Deste modo, a nossa investigação inscreve-se nas intenções de estudo de caso de *exploração* apresentado por Bruyne et al. (1991, citado por Pardal & Correia, 1995), uma vez que não importa somente analisar em profundidade uma realidade, mas produzir conhecimento que possibilite novas reflexões, reconstruindo e renovando conceções existentes (Pardal & Correia, 1995).

Uma vez que, como referimos anteriormente, foi desde início nossa intenção conhecer as representações dos professores, da escola onde lecionamos, que vivenciaram uma experiência de observação colaborativa de aulas, consideramos que se trata também de um estudo de caso intrínseco, na medida que procurámos “aprender sobre este caso em particular” (Stake, 2012, p. 19).

Pelo exposto, consideramos que o nosso estudo se identifica com a tipologia de estudo de caso, já que todo o conhecimento que dele emergir é inevitavelmente situado neste caso e nos professores que nele participaram, resultando da forma como estes vivenciaram, compreenderam e avaliaram a experiência de observação de aulas. Procurámos com o nosso estudo a descrição, a compreensão e a interpretação da complexidade deste caso concreto (Amado, 2013; Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Correia, 1995; Stake, 2012; Yin, 2010) ou seja, procurámos analisar, em profundidade a experiência de observação colaborativa de aulas, vivida por um grupo de seis professores, de uma escola secundária, no âmbito de uma oficina de formação, com o objetivo de descrever, compreender e interpretar os significados que estes lhe atribuíram.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Apresentado e caracterizado o contexto em que o presente estudo se desenvolveu e justificadas as opções metodológicas que o orientam, importa agora saber que dados foram recolhidos e como (Coutinho, 2014), ou seja, importa agora passar à descrição dos instrumentos e estratégias de recolha de dados utilizados.

Tal como Ketele e Roegiers (1999), entendemos a recolha de dados como um

processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de

representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (p. 17).

Assim, e enquadrando-se o presente estudo numa tipologia de estudo de caso, de cariz fenomenológico-interpretativo, uma vez que se procura a descrição e a compreensão das representações dos professores que frequentaram a oficina de formação – *Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*, relativamente à observação colaborativa de aulas e ao modo como estas deixam perceber a (re)construção do seu conhecimento profissional, sentimos necessidade de recorrer a diferentes fontes de informação, que permitam, como referem Yin (2010) e Amado e Freire (2013), a sua triangulação. As fontes de informação selecionadas assentam na análise de questionários, nas reflexões escritas individuais e nos relatórios de observação colaborativa produzidos pelos formandos. O quadro 5 apresenta uma síntese dos instrumentos de recolha de dados utilizados, o tipo de informação que se pretendeu obter e o tipo de análise efetuada.

Quadro 5 - Instrumentos de recolha da informação

Instrumentos de recolha de informação	Tipo de Informação	Tipo de Análise
Questionário de diagnóstico 1ª Sessão da oficina de formação 18.10.2014.	Caraterização pessoal e profissional dos participantes, para acesso às teorias pessoais dos professores (representações, atitudes, sentimentos, valores,...) relativas ao ato de observar e ser observado e às finalidades da observação.	Quantificação e interpretação de respostas Análise de conteúdo
Relatório de observação colaborativa, elaborado pelas díades Reflexão escrita individual dos formandos Final de fevereiro de 2015/ Início de março 2015	Perceção dos formandos acerca do significado das experiências de observação vividas (no papel de observado e no papel de observador; papel do par na (re)construção do conhecimento profissional. Explicitação das representações dos professores sobre a experiência de observação/ formação (inferir potencialidades e constrangimentos de práticas de observação/supervisão colaborativa) e recolher sugestões que permitam incrementar processos de observação de aulas entre pares, potenciadores de construção de conhecimento profissional.	Análise de conteúdo

Segue-se a apresentação dos instrumentos mobilizados.

3.2.1. Inquérito por questionário

Um inquérito por questionário, segundo Quivy & Campenhoudt (2013), consiste em colocar uma série de perguntas a um conjunto de inquiridos, relativas, por exemplo, à sua situação social, profissional, às suas opiniões, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento. Para estes autores, o recurso ao inquérito por questionário permite “o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vidas, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (ibidem, p 189). Nesta linha, Ghiglione e Matalon (2005) dizem-nos que devemos recorrer a este método para “compreender fenómenos como as atitudes, opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (p. 13).

Os objetivos do presente estudo levaram a que se privilegiasse a utilização do inquérito por questionário, como um dos instrumentos de recolha de dados, numa primeira fase da nossa investigação, a fim de recolhermos informações sobre as representações dos formandos, antes de estes experienciarem a observação colaborativa de aulas, tratando-se por isso de um questionário de diagnóstico.

Somos conhecedoras das limitações que a utilização deste instrumento coloca, de entre as quais se destacam a rígida ordenação das questões, a ténue profundidade e conteúdo limitado das respostas ou ainda a possibilidade de serem dadas respostas com intenção de agradar ao inquiridor, aspetos que podem fragilizar a credibilidade dos dados. Contudo, consideramos que o questionário pode constituir-se como um importante instrumento de recolha de dados numa investigação de cariz qualitativo pelas inúmeras vantagens que apresenta, tais como a possibilidade de inquirir um grande número de pessoas, garantir o anonimato, o que confere uma maior possibilidade de autenticidade às respostas (Coutinho, 2014, Ghiglione & Matalon, 2005; Ketele & Roegiers, 1999; Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2013).

Conscientes de que a construção de um inquérito por questionário deve ser revestida de tempo e do máximo cuidado, pois tal como referem Ghiglione e Matalon (2005), “a construção do questionário e a formulação das questões constituem (...) uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. (...) Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais” (p. 108), optámos por nos inspirarmos em instrumentos previamente existentes. Deste modo, o questionário realizado foi construído a partir da adaptação de dois questionários: um questionário elaborado no âmbito do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (Tomaz, Andrade, Espinha, Pinho, & Simões, 2010) e outro, elaborado por Paiva (2005), no âmbito de um estudo sobre observação colaborativa de

aulas, mas realizado no contexto de estágio pedagógico. Realça-se que o questionário elaborado serviu de fonte de informação para o presente estudo e para um outro, já referenciado (Martins, n.d.). Por forma a assegurar a aplicabilidade e validade do questionário, ou seja, para assegurar a “qualidade das perguntas e [a] razoabilidade da sua ordenação” (Pardal & Correia, 1995, p. 63) e garantir que responde “aos problemas colocados pelo investigador” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 155). Logo que a redação provisória do questionário foi concluída o mesmo foi submetido a um pré-teste, numa amostra constituída por três professores, com características semelhantes às dos destinatários do nosso estudo. Constatou-se, com este teste, que algumas questões necessitavam de reformulação e que outras não se justificavam, pelo que o questionário foi sujeito a algumas modificações e dado por terminado, tendo sido intitulado de “Questionário diagnóstico”, sendo constituído por questões de resposta fechada, questões de resposta aberta e questões de escolha múltipla (Pardal & Correia, 1995) (ver Anexo 2).

As questões de resposta fechada “limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (Pardal & Correia, 1995, p. 55). Estas questões parecem-nos particularmente adequadas, uma vez que, segundo Foddy (2002), apresentam as seguintes vantagens: permitem que as respostas sejam validamente comparáveis entre si, produzem respostas que apresentam menor variabilidade, são de mais fácil resposta já que propõem aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição à memória e as respostas produzidas são mais facilmente codificáveis e informatizáveis, o que as torna “do ponto de vista da análise dos resultados (...), *a priori*, as mais cómodas” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 116).

As questões de resposta aberta procuraram que os formandos explicitassem situações ou opiniões, ou seja, foi dada “plena liberdade de resposta ao inquirido” (Pardal & Correia, 1995, p. 54), por forma a recolhermos maior quantidade de informação possível. Entendemos, com Foddy (2002), que estas questões se apresentam vantajosas pois permitem que os inquiridos se expressem por suas próprias palavras, indicando o que é mais relevante no seu espírito e auxiliam-nos na interpretação de respostas a perguntas fechadas. Como afirmam Ghiglione e Matalon (2005), ao serem introduzidas “algumas questões abertas, dar-se-á à pessoa a impressão (...) de que de facto está a ser ouvida” (p. 117).

As questões de escolha múltipla “configuram tendencialmente uma modalidade fechada, permitindo ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado” (Pardal & Correia, 1995, p. 55). No entanto, em algumas questões de escolha múltipla foi dada ao inquirido a possibilidade “optar por uma das alternativas explicitamente colocadas ou de acrescentar mesmo outra” (Pardal & Correia, 1995, p. 56).

Antes de se proceder à aplicação do questionário, foi solicitada, às formadoras da Oficina de Formação e ao Centro Formação Intermunicipal responsável, autorização para que o mesmo

pudesse ser aplicado no contexto da formação - *Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*.

O questionário foi aplicado, por administração direta, ou seja, foi preenchido pelos próprios inquiridos na primeira sessão da Oficina de Formação, que se realizou a 18 de outubro de 2014 com um total de 28 questões, organizadas em duas partes. A Parte I apresenta um bloco de questões (do item 1 ao 10 inclusive) que procurou recolher informações que caracterizassem os participantes a nível pessoal (género, idade e habilitações literárias) e profissional (tempo e experiência profissional), bem como aferir o grau de satisfação dos participantes relativamente ao seu percurso profissional. As questões colocadas na Parte II do questionário podem ser agrupadas em quatro blocos, tendo em conta a formação, a observação e o trabalho colaborativo, organizados do seguinte modo:

Bloco I - centra a sua atenção na formação já realizada pelos participantes e no papel que a mesma assumiu no seu desenvolvimento profissional, englobando os itens 11, 12 e 13;

Bloco II - incide sobre as representações dos participantes relativamente à observação de aulas (entendimento, sentimentos/ ideias associadas, modalidades conhecidas, experiências vividas, aprendizagens realizadas e finalidades atribuídas). Dele constam os itens 14 a 21;

Bloco III - integra questões que procuram aceder às representações dos participantes no que diz respeito ao trabalho colaborativo (sentimentos/ ideias associadas, modalidades conhecidas, contributos para o conhecimento profissional, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional no local de trabalho). Inserem-se neste bloco os itens 22 a 27;

Bloco IV - inclui apenas a questão 28, que procurou averiguar as principais razões que conduziram os participantes à frequência da oficina de formação.

Os dados preliminares obtidos através das respostas dos inquiridos às questões dos Blocos III e IV, que incidiram sobre as representações dos participantes relativamente à observação de aulas e ao trabalho colaborativo, foram dados a conhecer na segunda e na terceira sessões da oficina de formação.

Por forma a facilitar o tratamento e análise dos dados obtidos neste instrumento de recolha de informação, elaborámos uma matriz de dados do questionário (ver Anexo 3).

3.2.2. Documentos pessoais dos formandos

Atualmente são vários os autores a reconhecerem a importância do recurso aos documentos pessoais dos sujeitos para completar a informação recolhida através de outros métodos ou como método exclusivo de recolha de dados, em investigações de pendor qualitativo (Amado & Ferreira, 2013; Bogdan & Bikeln, 1994; Carmo & Ferreira, 2008; Duffy, 1997; Quivy & Campenhoudt,

2013). De acordo com estes autores trata-se de aceder a “um conjunto muito amplo de produções pessoais, em formato escrito, oral ou gráfico” (Amado & Ferreira, 2013, p. 275), que podem assumir a forma de autobiografias, filmes, fotografias, cartas pessoais, reflexões escritas, diários reflexivos, portefólios, relatos escritos, etc.

Acreditando, com Bogdan e Biklen (1994), que, em investigação qualitativa, “a fonte directa de dados é o ambiente natural” (p. 47) e, atendendo ao contexto em que o presente estudo se desenvolveu, foram privilegiados como instrumentos de recolha de dados, os textos escritos elaborados pelos formandos, partes integrantes do portefólio que cada um deles apresentou no final da formação. Deste modo, as estratégias de recolha de dados serviram dois propósitos: a formação e a investigação.

Procurando o presente estudo analisar, em profundidade, a experiência de observação colaborativa de aulas vivida por um grupo de seis professores, com o objetivo de descrever, compreender e interpretar os significados que estes lhe atribuíram e o modo como essas experiências se relacionam com a (re)construção do seu conhecimento profissional, considerámos importante aceder às reflexões escritas e aos relatórios elaborados pelos formandos. Esta nossa opção deriva do facto de acreditarmos com vários autores (Amado & Ferreira, 2013; Bauer, 2000; Bell, 1997; Bogdan e Biklen, 1994; Cunha, 1997; Galvão, 2005; Moreira, 2011; Reis, 2008; Vieira & Moreira, 2011) que as reflexões escritas e os relatórios apresentam um elevado potencial em atividades de formação e de investigação, uma vez que são fontes de valiosas de informações dos sujeitos que as escreveram, uma vez que estes, ao escreverem, expressam pensamentos, pontos de vista, sentimentos, memórias das suas experiências e vivências e, por vezes, dizem-nos mais do que os seus autores imaginam. Por outras palavras, as reflexões escritas e os relatórios permitem-nos aceder ao significado que os seus autores atribuem às suas experiências vividas e à forma como interpretam o mundo, sendo “essa pessoalidade, originária do sujeito, que torna rica e também multifacetada a utilização de tais documentos” (Alves, 2004, citado por Amado & Ferreira, 2013, p. 276).

Com base na revisão da literatura, depreendemos que os formandos, ao escreverem os seus relatórios de observação colaborativa e as suas reflexões, exprimem vivências, ideias, valores, crenças, emoções e conhecimentos, uma vez que “ao pedir-se ao indivíduo que registe a sua experiência, ele estará a reviver e reestruturar a mesma; ao revisita-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências entretanto ocorridas após os acontecimentos que lhe deram origem” (Clandinin & Rosiek, 2007, citados por Vieira & Moreira, 2011, p. 40). Por outras palavras, entendemos que esses instrumentos, relatórios de observação e reflexões individuais, nos permitem aceder às representações dos formandos, pois acreditamos que a produção dos mesmos constituirá, para o formando, um momento de reflexão e de síntese do processo de formação,

assente na análise e interpretação dos dados recolhidos nas práticas de observação experienciadas colaborativamente.

Assim, consideramos que, ao escreverem sobre a experiência vivida, os formandos organizam o pensamento, teorizam a própria experiência, atribuem-lhe sentido e significado e revelam saberes construídos na formação, o que nos permite aprender a partir dela (Campos & Gonçalves, 2010; Cunha, 1997; Galvão, 2005; Moreira, 2011; Reis, 2008;).

Outra das vantagens apontadas a este tipo de instrumento de recolha de dados é a possibilidade do investigador poder orientar a elaboração das reflexões e dos relatórios (Amado & Ferreira, 2013; Bogdan & Bicklen, 1994). Neste sentido, e com o intuito de obter resposta para as nossas questões de investigação, considerámos pertinente solicitar que o relatório de observação colaborativa e a reflexão escrita individual obedecesse a um conjunto de indicações, indicações essas que foram apresentadas, no guião para elaboração do relatório final, sob a forma de “Questão(ões) central(ais)” (ver Anexo 4).

Com base no atrás dito e considerando que as representações dos professores, envolvidos na formação, *Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*, são o nosso objeto de análise, com o recurso às reflexões e aos relatórios elaborados pelos formandos quisemos compreender o modo como foi vivida, compreendida e avaliada a experiência de observação colaborativa de aulas, pelos intervenientes, uma vez que, segundo Vieira & Moreira (2011), estes documentos “constituem um processo-produto situado e único, revelador do “eu” na sua relação com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)agem” (p. 40).

Embora entendamos que os textos escritos pelos sujeitos sejam uma mais-valia, num estudo que procura investigar “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências” (Coutinho, 2014, p. 17), estamos conscientes de que o recurso a estas fontes de informação pode ser considerado uma “intrusão pessoal na vida de outra pessoa” (Galvão, 2005, p. 330). Deste modo, solicitámos autorização para acedermos às mesmas (ver Anexo 5), após explicitação dos propósitos da presente investigação.

Apesar de reconhecermos o carácter subjetivo destes instrumentos de recolha de dados, reflexões e relatórios, (Amado & Ferreira, 2013; Bogdan & Biklen, 1994; Campos & Gonçalves, 2010; Carmo & Ferreira, 2008; Cunha, 1997; Duffy, 1997; Galvão, 2005; Reis, 2008; Vieira & Moreira, 2011), procurámos aceder à complexidade das interpretações que os formandos fizeram da experiência com que foram confrontados. Face aos objetivos do presente estudo, consideramos que a nossa investigação pressupõe “a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes” (Reis, 2008, p. 22) para a compreensão das representações e dos significados que os formandos atribuíram à experiência vivida.

3.3. Técnicas de tratamento da informação

Apresentados os nossos dados, importa agora descrever os procedimentos de tratamento e de análise de dados por nós adotado. Assim, e embora saibamos que não existe uma verdade única nem uma forma única de explorar e analisar os dados (Amado, 2013), procuramos explicitar os motivos que nos levaram a optar pela análise de conteúdo e por processos de categorização.

3.3.1. Análise de conteúdo

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa de cariz fenomenológico-interpretativo, a investigação de que aqui damos conta centra-se na interpretação das interpretações (Coutinho, 2014) que os seis participantes no estudo realizaram, na medida em que incide sobre o estudo das representações e significações que os intervenientes atribuíram à experiência de observação colaborativa de aulas vivida, significações essas refletidas nas suas palavras, isto é, no seu discurso escrito. Deste modo, privilegiámos a análise de conteúdo das palavras, frases e discurso dos sujeitos envolvidos neste estudo.

São vários os autores (Amado, Costa & Crusoé, 2013; Bardin, 2013; Bauer, 2000; Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho 2014) a reconhecerem a importância desta técnica de análise de dados, em investigações de tipo qualitativo, na medida em que “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 227).

De acordo com Amado et al. (2013) esta técnica de análise de dados “procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações” (p. 303), como é o caso dos textos escritos. Nesta linha, Coutinho (2014) diz-nos que se trata de “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217). De acordo com Bardin (2013), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40). No entanto, segundo esta autora, não se deve recorrer à análise de conteúdo para se proceder apenas a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto), com recurso a indicadores que podem ou não ser quantitativos.

No entendimento de Bardin (2013), a análise de conteúdo pressupõe um conjunto de etapas que se inicia com a descrição (enumeração das características do texto) e termina com a interpretação (significação concedida a essas características), sendo que estas duas etapas são

interpostas pela inferência, o que permite a passagem explícita e controlada de uma à outra. Dito de outra forma, o recurso à análise de conteúdo não procura uma mera descrição dos conteúdos das mensagens, mas “busca um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado et al., 2013, p. 303), através de deduções lógicas e justificadas. Por este motivo, compreendemos com Bardin (2013) que a análise de conteúdo oscila, permanentemente, entre dois polos opostos da investigação científica: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Conscientes de que esta técnica de análise não é isenta de subjetividade, procurámos evitar que essa subjetividade constituísse uma obstrução ao rigor científico. Neste sentido, o tratamento dos dados passou por três etapas consideradas essenciais (Bardin, 2013; Coutinho, 2014). A primeira, de pré-análise, consistiu na seleção e leitura do material a analisar e na definição dos procedimentos a seguir como, por exemplo, a formulação de hipóteses e a elaboração dos indicadores que, posteriormente, fundamentassem a interpretação final; a segunda, de exploração do material, consistiu na decomposição dos dados em bruto dos textos, elaborados pelos participantes, em unidades de análise, tendo em conta as nossas questões de investigação e, na construção das categorias; e finalmente, o tratamento dos dados e a interpretação inferencial, que deram origem à categorização das unidades de registo, através da qual procurámos atribuir um significado fundamentado às características encontradas no texto.

No caso da presente investigação, servimo-nos do que foi escrito pelos formandos, classificando, em categorias de análise, a informação que obtivemos nos relatórios de observação colaborativa e nas reflexões individuais, por forma a conhecermos e compreendermos as suas representações e o conhecimento que pensam ter adquirido com a experiência de observação colaborativa de aulas.

Importa, ainda, referir que recorremos à análise de conteúdo para tratar os dados recolhidos, provenientes de questões abertas do questionário diagnóstico, sem, no entanto, deixarmos de recorrer à quantificação sempre que se revelou relevante para a compreensão da informação tratada. As respostas às questões fechadas do questionário foram analisadas em função da frequência das respostas.

Seguidamente, explicitaremos o processo de construção das categorias de análise desenvolvido, para tratar a informação obtida a partir dos instrumentos de recolha de dados, por nós utilizados, no decurso desta investigação.

3.3.2. Categorias de análise

Percebemos, pelo referido anteriormente, que a análise de conteúdo é um processo complexo, moroso e sujeito a constantes reformulações, que nos permite categorizar os dados recolhidos através de processos de interpretação e inferência, possibilitando o seu agrupamento e comparação.

A categorização dos dados surge, assim, como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2013, p. 145).

Na presente investigação, o processo de categorização implicou duas etapas fundamentais: um momento de arrolamento (isolamento das unidades de análise, palavras, temas, frases, etc.) que se consideraram pertinentes em função das questões de investigação e outro de classificação em unidades comuns, reveladoras das categorias (Amado et al., 2013; Bardin, 2013). Estas duas etapas permitiram-nos passar dos enunciados reais, presentes nos questionários, nos relatórios de observação colaborativa e nas reflexões individuais, para a elaboração das interpretações analíticas, expressas num texto único e coerente que traduzisse uma visão global da realidade estudada.

Considerando que a nossa investigação se inscreve nas intenções de estudo de caso de exploração (Bryne et al, 1991, in Pardal & Correia, 1995), importa esclarecer que as categorias de análise não foram definidas *a priori*, por forma a evitar o risco de parcialidade (Bell, 1997; Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2014; Ghiglione & Matalon, 2005). Assim, a construção das nossas categorias resultou de um diálogo constante entre o quadro teórico de referência por nós elaborado e da interpretação dos dados recolhidos em função das nossas questões investigativas, sobretudo nos relatórios de observação colaborativa e nas reflexões individuais. Este processo de construção implicou ajustes e reformulações permanentes até chegarmos às categorias finais. No entanto, procurámos que as categorias formuladas fossem: a) homogéneas, obedecendo a critérios precisos de escolha; b) objetivas, para que outro observador pudesse encaixar os mesmos elementos na mesma categoria; c) exaustivas, tendo em conta todo o conteúdo do documento analisado e, finalmente, d) pertinentes, estando ao serviço dos objetivos da investigação (Amado et al., 2013; Bardin, 2013; Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2014). Neste seguimento, importa agora descrevermos cada uma das dimensões e respetivas categorias, por nós definidas.

Assim, para analisarmos o *corpus* sobre as representações que os participantes possuíam a respeito da observação colaborativa de aulas, criámos três categorias na dimensão 1 - *Processo de observação*, a saber: conhecer, interpretar e reconstruir para agir. De um modo geral, e tendo em consideração o já defendido no nosso referencial teórico, nomeadamente, a importância desta estratégia de supervisão na criação de momentos de discussão e de reflexão que possibilitem

construir um conhecimento mais profundo e fundamentado das e sobre as práticas, esta dimensão relaciona-se com os diferentes níveis de reflexão que o processo de observação de aulas possibilita, com vista a um desenvolvimento mais integral do sujeito a nível profissional e pessoal. Neste sentido e com o intuito de aceder ao conhecimento construído, inspirámo-nos nos níveis de reflexão definidos por Lee (2005), já referidos no capítulo II.

Deste modo, a *categoria Conhecer*, situa-se ao nível da recordação e aplica-se a enunciados onde se verifica a consciência de aspetos (gerais) da ação do professor ou da experiência de observação de aulas vivenciada. Assim, nesta categoria inserem-se as ocorrências em que os professores descrevem a experiência de observação, mas sem a questionarem; identificam aspetos da ação do professor e analisam a situação observada, sem a discutirem e sem perspetivarem mudanças dessa mesma experiência. A *categoria Interpretar* traduz os enunciados que procuram compreender e dar significado à ação pedagógica do professor e à experiência de observação vivida, através dos dados recolhidos no decurso na mesma. Neste sentido, esta categoria contempla a identificação/seleção de aspetos que necessitam de ser melhorados; a análise das práticas a partir de diferentes perspetivas; assim como o porquê e o para quê da observação, através do questionamento e da procura de justificações para a atuação do professor. Finalmente, a *categoria Reconstruir para agir* contém os enunciados que abordam a experiência de observação com o intuito de (re)direcionar, de forma corretiva e formativa, a ação pedagógica. Esta categoria integra ocorrências em que os professores aportam a experiência de observação como uma oportunidade ou intenção de mudança quer ao nível das práticas quer das ideias; identificam e selecionam aspetos a alterar e projetam ações com vista à mudança das práticas. No âmbito destas três categorias foram definidas subcategorias mais específicas, apresentadas no quadro 6.

Quadro 6 - Dimensão (1) Processo de observação e respetivas categorias

1. Processo de observação	
Categorias	Descrição – unidades de registo que mobilizam a noção de observação como um processo que permite conhecer melhor as práticas e refletir sobre possibilidades da sua própria transformação rumo ao desenvolvimento profissional.
Conhecer	<ul style="list-style-type: none"> - descrever a experiência de observação sem questionamento; - identificar/selecionar aspetos da ação do professor; - analisar genericamente a situação observada sem questionamento e sem perspetivar mudanças.
Interpretar	<ul style="list-style-type: none"> - identificar/selecionar aspetos que necessitem de ser melhorados; - analisar as práticas a partir de diferentes perspetivas; - questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino; - justificar teoricamente as práticas.
Reconstruir para agir	<ul style="list-style-type: none"> - abrir-se à mudança; - identificar/selecionar aspetos a alterar; - projetar ações para a mudança nas práticas.

A segunda dimensão, relativa aos *Fatores facilitadores do processo de observação colaborativa*, integra as categorias *Contextuais e Interpessoais*. Apesar de sabermos que as relações interpessoais também são contextuais, na presente investigação entendemos agrupar nos fatores contextuais apenas os aspetos referentes à organização, aos espaços e ao desenvolvimento do processo de observação. Assim, a categoria *Contextuais*, refere-se a aspetos dependentes da instituição escolar e da sociedade em que se insere o sujeito, e a categoria *Interpessoais*, remete para aspetos relativos à(s) relação(ões) entre os autores do processo de observação. De um modo geral, esta dimensão traduz os enunciados em que os sujeitos referem os aspetos dos quais depende o sucesso da implementação de processos de observação colaborativa. No âmbito desta dimensão foram definidos, para cada uma das categorias, indicadores mais específicos, apresentados no quadro 7.

Quadro 7 - Dimensão (2) Fatores facilitadores do processo de observação e categorias

2. Fatores facilitadores do processo de observação colaborativa	
Categorias	Descrição – unidades de registo em que o discurso dos professores mobiliza aspetos que favorecem e/ou condicionam o processo de observação colaborativa entre pares.
Contextuais	<ul style="list-style-type: none">- organização do trabalho docente;- espaços formais/informais de divulgação e/ou de debate;- desenvolvimento do processo de observação.
Interpessoais	<ul style="list-style-type: none">- traços de personalidade (abertura, diálogo, disponibilidade, (co)responsabilidade) ;- competência (capacidades científicas e pedagógicas, afetivas e de comunicação);- comprometimento com o processo de observação (motivação, entusiasmo; aceitação).

Apresentadas as categorias, procederemos, no próximo capítulo, à análise dos dados, acreditando que as categorias de análise construídas nos permitem estabelecer uma ligação coerente entre a teoria e os dados recolhidos, no sentido de podermos construir conhecimento acerca de como a observação colaborativa de aulas poderá contribuir para a (re)construção do conhecimento profissional docente.

Capítulo IV. Análise dos dados e discussão dos resultados

No presente capítulo, procuramos apresentar a análise dos dados recolhidos em diferentes momentos deste estudo. A análise da informação consiste na atividade que o investigador desenvolve na seleção e organização da informação recolhida com a finalidade de obter conhecimento e de a tornar compreensível aos outros (Bogdan & Biklen, 1994). Contudo, os dados obtidos pelos investigadores só assumem valor quando alicerçados numa reflexão teórica válida que sirva de referente à sua análise num cruzamento com os objetivos definidos (Quivy & Campenhoudt, 2013). Desta forma, importa, antes de mais, relembrar os objetivos da presente investigação:

1. Conhecer as representações dos professores sobre o processo de observação de aulas na (re)construção do seu conhecimento profissional;
2. Conhecer as potencialidades e limitações da observação colaborativa na (re)construção de teorias pessoais dos professores;
3. Identificar modalidades de observação de aulas que vão ao encontro das necessidades dos professores em exercício, numa escola secundária.

Assim, serão apresentados e analisados neste capítulo os resultados da análise de dados obtidos a partir dos instrumentos de recolha, por nós utilizados, no decurso desta investigação, com vista a encontrar resposta para as quatro grandes questões de investigação levantadas no ponto 1 do capítulo III.

- Quais as teorias pessoais dos professores sobre a observação de aulas?
- Como percebem os professores a experiência de observação de aulas vivida na relação com a (re)construção do seu conhecimento profissional?
- Que papel os professores atribuem aos pares e a si próprios no processo de (re) construção do seu conhecimento profissional?
- Que sugestões dão os professores para colocar em prática processos de observação de aulas entre pares, potenciadores da construção de conhecimento profissional?

De um modo geral, pretendemos, como dissemos no capítulo III, construir conhecimento acerca das representações de um grupo de professores, de uma escola secundária, sobre a experiência de observação colaborativa de aulas, tentando perceber de que modo o contacto com esta estratégia supervisiva, com finalidades formativas, permite (re)construir conhecimento profissional. Dessa forma, os instrumentos de recolha de dados por nós utilizados foram construídos com vista a analisar a voz dos sujeitos em estudo, em diferentes momentos, nomeadamente, no início e no final da oficina de formação – *Observar, partilhar, construir*:

possibilidades de desenvolvimento profissional docente (ver anexo 1), conforme apresentámos no quadro 5 – Instrumentos de recolha da informação (Capítulo III, ponto 3.2).

Assim, a análise dos dados será apresentada tendo em consideração estes dois momentos, ou seja, primeiro apresentaremos as representações iniciais dos participantes no estudo, obtidas através dos questionários de diagnóstico; de seguida apresentaremos as suas representações evidenciadas no final da oficina de formação, representações essas obtidas através da análise de conteúdo realizada às reflexões finais individuais (anexo 6) e aos relatórios de observação colaborativa (anexo 7), tendo por base as categorias e subcategorias por nós definidas e já apresentadas no capítulo anterior, procedendo a um cruzamento de olhares entre estes dois momentos.

Para facilitar a leitura da análise dos dados, utilizaremos as iniciais “Q” para designar o questionário de diagnóstico, numerado por forma a identificar cada sujeito, já que este foi realizado anonimamente; “RI” para denominar as reflexões individuais e “RC” para nos referirmos aos relatórios de observação colaborativa, elaborados pelas díades. As abreviaturas “RI” e “RC” serão antecedidas do nome de cada docente e do nome dos elementos que constituem as díades, respetivamente. Relembremos ainda que os nomes utilizados são fictícios no sentido de preservar o anonimato dos professores participantes no estudo.

1. Representações iniciais dos formandos

Como dissemos anteriormente, o acesso às representações iniciais dos professores participantes foi conseguido através da análise às respostas obtidas na Parte II do questionário de diagnóstico (ver anexo 2) – Formação, observação e trabalho colaborativo, aplicado na primeira sessão da oficina de formação, realizada no dia 18 de outubro de 2014. No entanto, importa aqui lembrar que, em virtude do questionário aplicado ter servido o propósito da presente investigação e de uma outra, intitulada “O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional – um estudo em contexto” (Martins, n.d.), centramo-nos, apenas, na descrição e análise de dados recolhidos através das questões 11 e 13, relativas à formação de professores, e das questões 14, 15, 17, 17.1, 17.2, 18, 19, 19.1, 19.2, 20 e 21, cujo conteúdo incide sobre a observação de aulas (ver anexo 2). No entanto, a descrição apresentada não obedece à ordem da numeração das questões, uma vez que procurámos, através da triangulação dos resultados, construir conhecimento sobre as representações iniciais dos professores.

Relembremos, também, que não foram considerados os dados relativos às duas formandas que desenvolviam investigação, no contexto da formação, por forma a evitar o enviesamento dos resultados, pelo que só foram considerados, nesta fase inicial, 8 professores.

Como referimos no capítulo anterior, recorreremos à análise de conteúdo para tratar os dados recolhidos, provenientes de questões abertas do questionário diagnóstico, sem, no entanto, deixarmos de recorrer à quantificação sempre que se considerou relevante para a compreensão da informação tratada. As respostas às questões fechadas do questionário foram analisadas em função da frequência das respostas.

1.1. Sobre formação de professores

Atendendo que a presente investigação convergiu, intencionalmente, com um percurso de formação, procurámos, antes de mais, saber quantos sujeitos já tinham realizado ações de formação sobre observação de aulas e/ou trabalho colaborativo, até um máximo de três, e que justificassem, em questão aberta, a importância que lhes atribuíam (questão 11). Na análise a esta questão verificámos que, dos 8 professores inquiridos, apenas dois referiram ter tido formação nestas áreas, como mostra o quadro 8.

Quadro 8 - Ações de formação frequentadas na área da observação/colaboração

Tema/Título	Frequência absoluta (f)
Observação de aulas	1
Avaliação de desempenho docente	2
Colaboração	1
Nunca frequentou	4

Quanto à importância que atribuíam à formação realizada, estes dois professores reconheceram que a mesma foi relevante para a “*supervisão em formação inicial e avaliação de desempenho docente*” (Q1) e que “*Na época em que a ADD foi fator de instabilidade na escola, a frequência da formação trouxe alguma luz e tranquilidade a quem a frequentou.*” (Q6). Este reconhecimento reforça, no nosso entender, a ideia da necessidade de formação para o sucesso do processo de observação, tal como defendem O’Leary (2014), Parente (2002) e Vieira (1993b), entre outros.

Constata-se ainda, à semelhança do que nos diz O’Leary (2014), nas justificações dadas por estes dois professores, a associação da observação de aulas à avaliação do desempenho do professor, quer no âmbito da formação inicial, quer ao longo da carreira. Esta associação não é de estranhar uma vez que, no quadro da política educativa nacional, no que diz respeito à formação inicial, verifica-se, desde o início do Estatuto da Carreira Docente, Lei n.º 46/86, alguma referência à supervisão da prática pedagógica. Essa referência mantém-se na lei vigente, Decreto-Lei n.º 79/2014, nomeadamente, no artigo 11.º que estabelece os princípios em torno dos quais se organiza a iniciação à prática profissional, onde, na alínea a) do ponto 1, podemos ler que esta “*Inclui a observação e a colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de*

atividades ou na sala de aula, nas instituições de infância ou nas escolas”, o que enfatiza a ideia que a observação de aulas constitui um dos pilares na formação inicial de professores, mesmo nos sistemas de formação mais tradicionais (Estrela, 1994).

Ao longo da carreira, desde 2007, com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, no intuito de estabelecer um regime de avaliação mais exigente, com efeitos na progressão na carreira, está prevista a estratégia de observação de aulas, por parte dos coordenadores dos departamentos ou dos conselhos de docentes. Esta estratégia mantém-se nas diversas revisões que têm sido feitas a este diploma, apesar de agora, de acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, que se encontra em vigor, o nº 10 do artigo 42.º estabelecer que a observação de aulas fica a cargo de avaliadores externos.

Em relação aos problemas que se colocam à formação de professores em Portugal (questão 13 – ver anexo 2), foi solicitado aos inquiridos que assinalassem esses problemas até um máximo de três opções de uma lista fornecida, tal como consta no quadro 9.

Quadro 9 - Problemas que se colocam à formação de professores em Portugal

Problemas que se colocam à formação de professores	Frequência absoluta (f)
Falta de tempo para investir na formação	4
Desajuste entre a investigação/formação e a realidade escolar	3
Falta de relação com a sala de aula	3
Instabilidade na carreira profissional	3
Formação inicial deficitária	2
Formação não adequada às necessidades dos professores	2
Falta de implicação do formando no processo de formação	2
Falta de colaboração entre as instituições de formação e as escolas	2
Falta de oferta de formação contínua	1
Desmotivação associada ao congelamento na carreira docente	1
Formação não centrada na escola	0
Condição necessária para a progressão na carreira	0

Assim, verifica-se que, de acordo com o quadro 9, para os participantes, os principais problemas que pensam existir prendem-se, por ordem de prioridade, com a falta de tempo para investir na formação, com o desajuste entre a investigação e a formação e a realidade escolar, com a falta de relação com a sala de aula e com a instabilidade da carreira profissional. Embora com menor expressividade do que as opções anteriores, o facto de a formação não ser adequada às necessidades dos professores, a formação inicial se apresentar deficitária e a falta de implicação do formando no processo de formação, também aparecem como um problema que se coloca àqueles que responderam a este questionário.

Tendo em conta que a oficina de formação desenvolvida se destinava a um máximo de 20 formandos e, apenas 10 a frequentaram, inicialmente, num universo de 93 professores que constituem o corpo docente da escola, podemos inferir que a fraca adesão poderá ficar a dever-se,

quer à associação da observação de aulas com a avaliação de desempenho docente, quer aos problemas que se colocam à formação de professores.

1.2. Sobre observação de aulas

Com vista à compreensão das representações iniciais dos professores a respeito da observação de aulas, passamos agora à apresentação e análise dos dados obtidos nas questões diretamente relacionadas com esta estratégia supervisiva.

A questão 14 – “O que é para si observar aulas?”, foi sujeita a análise de conteúdo, atendendo às categorias por nós definidas, no capítulo anterior, para a dimensão da observação – *conhecer*, *interpretar* e *reconstruir para agir*, e às respetivas subcategorias.

Antes de iniciarmos a análise por categoria, a partir de uma visão global dos dados obtidos nos questionários de diagnóstico a esta questão, podemos afirmar que, num total de 16 ocorrências por nós consideradas (ver anexo 8), 2 (13%) reportam-se à categoria *conhecer*; 9 (56%) dizem respeito à categoria *interpretar* e, finalmente, 5 (31%) ocorrências estão relacionadas com a categoria *reconstruir para agir*, conforme podemos observar no gráfico 1.

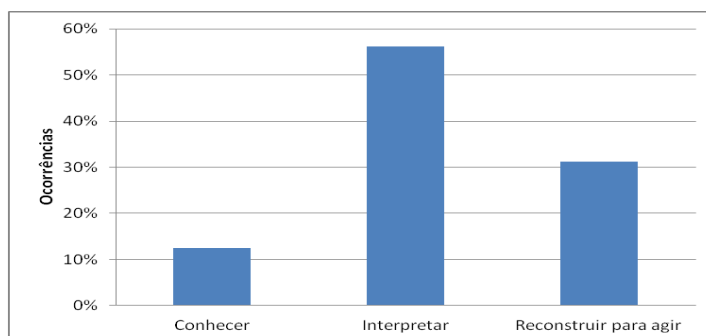


Gráfico 1 - Ocorrências por categoria

Com a ajuda destas três categorias, analisamos agora, categoria a categoria, o discurso deste grupo de professores.

Assim, iniciamos a análise dos dados obtidos nesta questão com a categoria *conhecer*, evidenciando que, para um professor, observar aulas é “*Presenciar a aula de um colega docente*” (Q8), enquanto que para outro docente a observação de aulas corresponde à

“Recolha sistemática e científica de informação relevante para construir conhecimento que se traduza em tecnologia educativa que vise a eficiência e a eficácia contextualizada.” (Q4).

Em ambos os casos consideramos que os docentes integram esta experiência na categoria *conhecer* pois, quanto a nós, o Q8 limita-se a descrever a experiência de observação sem realizar

um questionamento da mesma e o Q4 entende que observar aulas é identificar e seleccionar aspetos da ação do professor, apesar de deixar evidente que essa recolha de informação tem um propósito, o que é consentâneo com o defendido por Vieira (1993b), para quem a “observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula” (p. 47) e por Dias e Moraes (2004), que defendem que a observação é um processo que permite obter dados para uma análise crítica posterior, quando está ao serviço dos sujeitos e dos seus processos de compreensão do real.

De salientar, no entanto, que, nesta fase inicial do estudo, nenhum professor fez referência à observação de aulas, enquanto processo que permite analisar genericamente a situação observada sem questionamento e sem considerar explicações e/ou sem perspetivar mudanças.

Já na categoria *interpretar* podemos constatar que alguns docentes identificam e seleccionam aspetos que necessitam de ser melhorados, ao referirem que, para eles, a observação de aulas é um processo que permite:

“Identificar o que está bem e ver de que forma se pode melhorar” (Q3);

“Identificar o que deve ser corrigido” (Q3) e

“assinalar aspetos/factos favoráveis e menos favoráveis que possam ocorrer” (Q8).

Ainda nesta categoria, podemos considerar que a observação de aulas é um processo que possibilita a análise de práticas a partir de diferentes perspetivas, já que alguns dos participantes referem que:

“deverá ser uma prática realmente colaborativa em que as críticas a existirem, terão de ser construtivas. Deverá ser um processo natural em que professores partilham um mesmo espaço e turma tendo liberdade para ajudar o colega, aprendendo também com ele.” (Q6),

assim como permite

“Poder fazer uma análise das minhas práticas pedagógicas face ao observado, podendo assim, alterar ou não a minha ação.” (Q7);

“reflexão conjunta; troca de ideias/sugestões/alternativas” (Q8).

Podemos ainda aferir que, para outros inquiridos, a observação de aulas é um processo que possibilita questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino. Tal é possível de se observar quando escrevem:

“Acompanhar/refletir a forma como o docente implementa o plano de aula” (Q2);

“É olhar para a aula com vontade de compreender as relações que aí acontecem. É oportunidade para nos confrontarmos com as nossas ações sob a ajuda do outro. É uma prática que pode contribuir para o nosso crescimento profissional, por isso pode ser uma estratégia formativa importante” (Q1);

“Verificar se a aula é percebida pelos alunos” (Q3).

Percebemos por estas palavras que a observação de aulas é entendida como um processo mais complexo do que o simples entrar na sala de aula de um colega para identificar aspetos que necessitam de ser melhorados. Estas afirmações refletem já uma preocupação em compreender os acontecimentos observados, procurando estabelecer relações entre os mesmos e a aprendizagem realizada pelos alunos, num diálogo colegial. Contudo, nesta fase inicial do estudo, nenhum professor entende a observação de aulas como uma estratégia que conduza à fundamentação das práticas educativas.

Relativamente à categoria *reconstruir para agir*, podemos verificar, nesta fase, que a observação de aulas é encarada, por alguns professores como uma possibilidade de mudança, já que estes referem:

“Acompanhar/refletir a forma como o docente implementa o plano de aula numa perspectiva de melhoria da prática educativa” (Q2).

Entendem, ainda, que esta estratégia lhes permitirá

“Aprender e ajudar a aprender” (Q5);

“ajudar o colega, aprendendo também com ele.” (Q6).

Apesar de não se registarem, neste primeiro momento, no discurso destes professores, a identificação e a seleção dos aspetos a alterar, nota-se já uma preocupação em encontrar alternativas com vista à mudança das práticas, como provam as seguintes transcrições:

“ver de que forma se pode melhorar” (Q3);

“troca de ideias/sugestões/alternativas” (Q8).

De uma forma geral, pelo anteriormente exposto, podemos inferir que as respostas dos inquiridos a esta questão estão, já à partida, em consonância com uma perspetiva da observação como estratégia formativa e colaborativa, tal como a encaramos no nosso referencial teórico.

Quando analisamos, com base nas mesmas categorias, as respostas à questão 21, onde se solicitou, até um máximo de três, que os inquiridos indicassem as finalidades que atribuem ao

processo de observação de aulas verificamos, no gráfico 2, que, na *categoria conhecer*, não se registam ocorrências em qualquer uma das subcategorias definidas. De facto, quando analisamos as 12 ocorrências por nós consideradas na análise a esta questão (ver anexo 8), verificamos que 3 (25%) se reportam à categoria *interpretar* e 9 (75%) dizem respeito à categoria *reconstruir para agir*.

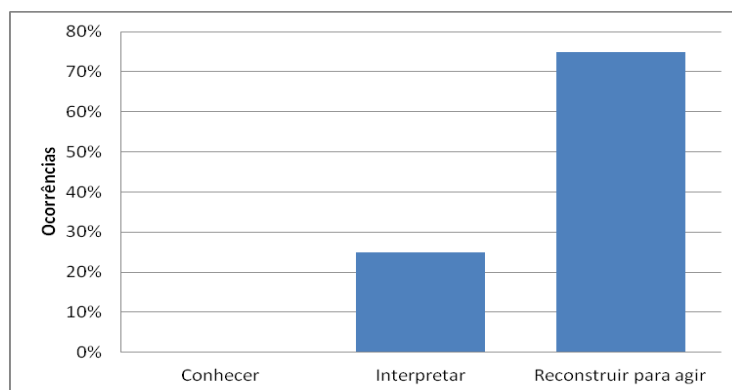


Gráfico 2 - Finalidades da observação de aulas

Analisamos agora, categoria por categoria, o discurso dos respondentes a esta questão.

Na *categoria interpretar*, entendemos que, para um professor, uma das finalidades da observação é analisar as práticas a partir de diferentes perspetivas, já que afirma que esta estratégia serve para “*refletir sobre o que foi observado*” (Q1). Também é possível perceber que, para este docente, outra das finalidades é questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino, pois permite “*confrontar práticas, decisões, opções estratégicas, metodológicas*” (Q1) e “*aprender a organizar/explicitar o ensino*” (Q1), através da justificação teórica das práticas.

Relativamente à *categoria reconstruir para agir*, é evidenciado pela maioria dos inquiridos uma abertura à mudança, já que as ocorrências registadas apontam para a

“*Melhoria de práticas letivas*” (Q6);

“*Melhoria da concretização das finalidades sistémicas (organizacionais, institucionais, políticas e filosóficas)*” (Q4);

“*Melhoria da prática letiva (em termos pedagógicos e científicos, na adequação aos alunos e turmas, idades, expectativas, vivências, conhecimentos...)*” (Q5);

“*Melhorar o desempenho profissional*” (Q3);

“*Aumentar o sucesso da aprendizagem*” (Q3).

Outra das finalidades apontadas é a identificação e a seleção de aspetos a alterar, já que os participantes no estudo mencionam a melhoria de aspetos concretos como, por exemplo, a “*Melhoria da planificação de aula*” (Q4) e a “*Melhoria de execução da planificação de aula*” (Q4).

Apesar do reduzido número de ocorrências, é perceptível a projeção de ações para a mudança das práticas, como podemos verificar nas afirmações que se seguem:

“*Ajustar grau de exigências – profundidade dos conteúdos a abordar*” (Q8);

“*Uniformizar estratégias (seleccionando as mais adequadas)*” (Q8).

A análise efetuada a esta questão permite-nos inferir que este grupo de professores considera que a observação de aulas tem como grande finalidade a aprendizagem e a melhoria da ação do professor por via da reflexão crítica partilhada, tal como defendemos no nosso enquadramento teórico.

Quando questionados, em questão aberta que foi sujeita a análise estatística simples, reunindo ocorrências com significados semelhantes, sobre que sentimentos e ideias associam à observação de aulas (questão 15). Observa-se, no gráfico 3, que, num total de 31 entradas, (ver anexo 3 – Matriz de dados do questionário), a maioria das respostas (81%, n=25) ilustra imagens bastante positivas da observação de aulas, o que de algum modo reforça a análise que fizemos à questão anterior.

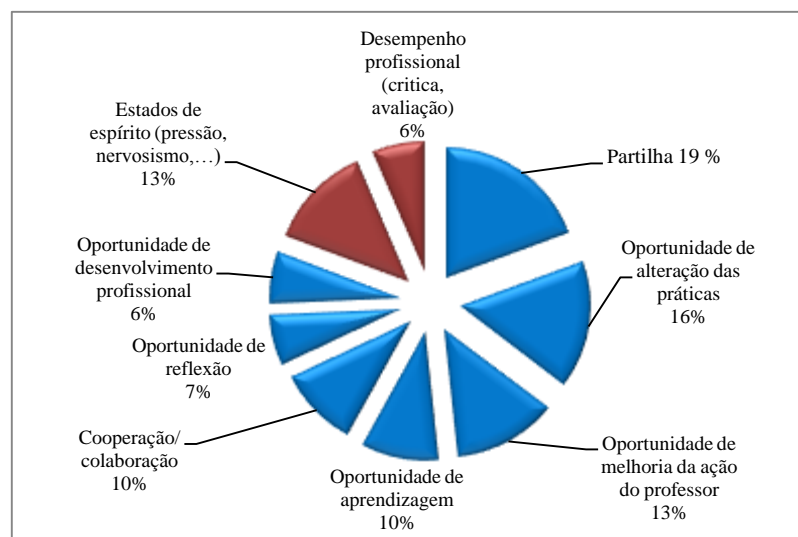


Gráfico 3 - Sentimentos e ideias associados à observação de aulas

De facto, a maioria das respostas está associada à alteração das práticas e à melhoria da ação do professor com base na partilha, na cooperação/colaboração e na reflexão, projetando, deste

modo, a observação de aulas como uma janela de oportunidades, numa perspectiva de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Contudo, ainda se verifica alguma referência a aspetos menos positivos, muito relacionados com estados de espírito ligados ao nervosismo, desconforto, pressão e constrangimento, bem como à avaliação do desempenho docente (crítica e avaliação). Estas referências voltam a ser evidentes e confirmam-se, apesar das ligeiras alterações, quando os sujeitos são convidados, na questão 18, a indicar que sentimentos/ideias associam à possibilidade de serem observados em sala de aula, como podemos verificar no gráfico 4.

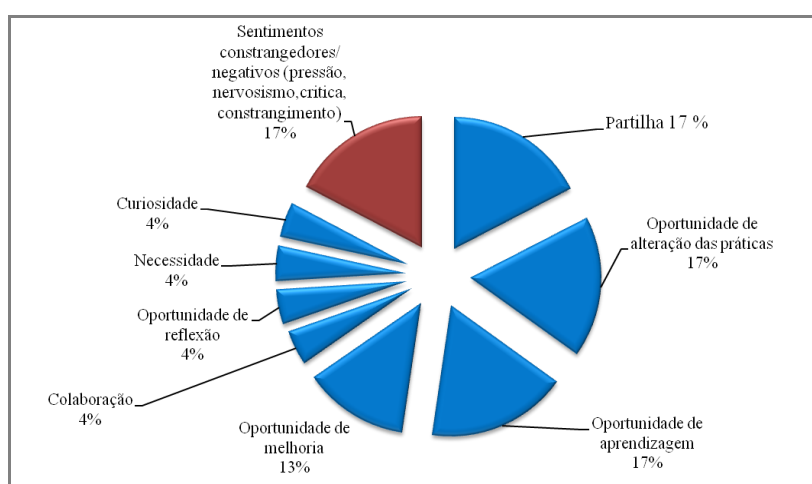


Gráfico 4 - Sentimentos e ideias associados à possibilidade de ser observado

Tendo em conta o momento em que este questionário foi preenchido e o facto da observação de aulas estar associada à formação inicial e à avaliação do desempenho docente, como referimos anteriormente na análise à questão 11, parece-nos natural que alguns professores revelem sentimentos negativos nesta fase inicial da formação. Podemos ainda deduzir que estes sentimentos podem estar associados a experiências passadas, uma vez que todos os inquiridos afirmaram, na questão 19 - “Ao longo da sua carreira experienciou ser observado em situação de sala de aula?”, terem sido observados e, na questão 19.1 - “Se sim, em que circunstâncias?”, verificamos que as circunstâncias em que o foram, remetem para situações onde, na sua maioria, esteve de alguma forma em causa o desempenho do professor, como podemos observar no do quadro 10.

Quadro 10 - Circunstâncias em que os professores foram observados em sala de aula

Circunstância	Frequência absoluta (f)
Estágio pedagógico/profissionalização em serviço	8
Orientação de estágio	2
Avaliação de desempenho docente	2
Outra	1

De salientar, no entanto que apenas um dos docentes foi observado noutra circunstância, referindo “*Por colegas por sua/nossa iniciativa*” (Q4). Confirma-se assim o defendido por Alarcão e Tavares (2003), quando afirmam que, à exceção do ano de estágio no decurso da formação inicial, é ideia generalizada que a aula pertence apenas ao professor, sendo que a entrada de um colega observador na aula, ressuscita de novo a figura do avaliador, o que provoca nos professores alguma inibição e ansiedade.

Esta ideia é novamente fortalecida pela análise das respostas às questões 17 e 17.1 (ver anexo 2), através das quais procurámos saber quantos dos inquiridos já tinham observado aulas e em que circunstâncias, respetivamente. Dos oito participantes neste estudo, apenas três nunca o tinham feito (37,5%) e a maioria dos inquiridos (62,5%, n=6) fizeram-no em situações de orientação de estágio e/ou avaliação de desempenho. Apenas um, indicou que observou aulas, noutra circunstância, referindo que tal aconteceu “*também por iniciativa isolada de partilha*” (Q4).

Cruzando a informação obtida na análise a esta questão com a análise obtida, anteriormente, à questão 11, em que se solicitou que indicassem as ações de formação que frequentaram sobre observação de aulas e/ou trabalho colaborativo, verificamos que 4 docentes assumiram funções de supervisores sem terem obtido qualquer formação na área da observação de aulas, confirmando o que dizem alguns autores (Alarcão & Canha, 2013; Coimbra, Marques & Martins, 2012; Reis, 2011). Contudo acreditamos que, pelo menos uma vez, a maioria dos participantes já assumiu funções supervisivas quer na formação inicial quer no âmbito da avaliação de desempenho, o que pode, também, justificar o facto de as teorias dos professores terem sofrido alteração sobre o que é observar aulas e sobre quais as finalidades desta estratégia supervisiva, já que a maioria das ocorrências, nas questões (14 e 21) se situam nas categorias *interpretar e reconstruir para agir* (ver gráfico 1 e 2).

Estes mesmos docentes, quando solicitados, na questão 17.2 (ver anexo 2), a indicar o que aprenderam com a(s) observação(ões) de aula(s), reconhecem que o processo de observação lhes permitiu aprender.

De facto, analisando as respostas dos sujeitos inquiridos a esta questão, com base nas categorias por nós definidas para a dimensão da observação – *conhecer, interpretar e reconstruir para agir* (ver anexo 8), verificamos que esta estratégia supervisiva lhes permitiu *conhecer* melhor as práticas, já que passaram, como refere um professor, “*a valorizar a sala de aula enquanto espaço importante de aprendizagem*” (Q1). Reconhecem ainda que a observação de aulas lhes permitiu identificar e seleccionar aspetos da ação do professor quando referem que “*Aprendi que a planificação/programação é essencial e incontornável para e na sala de aula*” (Q4). Destacam ainda que, neste processo,

“*devem observar-se evidências, factos*” (Q8);

“deve saber-se o que se vai observar; dirigir o foco” (Q8).

Verificamos nestas afirmações que este professor aprendeu que, para realizar com sucesso o processo de observação, há a necessidade de delimitar o foco da observação, à semelhança do que defendem alguns autores (Alarcão & Tavares, 2003; Damas & De Ketele, 1985; Mialaret, 2001; Reis, 2011; Wragg, 2012).

As experiências anteriores, enquanto supervisores, permitiram-lhes, ainda, no nosso entender, *interpretar* o ensino, não só através da análise das práticas a partir de diferentes perspetivas, já que possibilitaram a *“partilha de experiências”* (Q2), mas também porque permitiram questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino, uma vez que afirmam que

“Aprendi que a perceção, toda a perceção tem de ser desconstruída” (Q4);

“Aprendi que a auto-monitorização é essencial na sala de aula” (Q4).

Percebemos, nestas palavras, que a capacidade de reflexão crítica sobre a sua ação e de autoavaliação foi uma das aprendizagens efetuadas, por este docente, enquanto professor observador.

A justificação teórica das práticas foi, também, uma das aprendizagens realizadas, por um professor, já que este disse que aprendeu *“a explicitar, de forma organizada, o meu ensino”* (Q1) e *“a fundamentar, pedagógica e didaticamente, as opções tomadas”* (Q1).

Já na categoria *reconstruir para agir*, apesar de só registarmos uma entrada, verificamos que um professor aprendeu a encarar a observação de aulas como uma estratégia que possibilita a mudança, já que referiu que *“Podemos sempre fazer melhor”* (Q3).

Face à análise realizada às repostas dadas pelos participantes do estudo a esta questão (17.2) podemos inferir que, para os sujeitos implicados, a observação de aulas é uma estratégia que permite benefícios quer ao professor observador quer ao professor observado. Podemos confirmar isso mesmo, através da análise à questão 19.2, onde os inquiridos foram solicitados a indicar, até um máximo de três, as aprendizagens que realizaram enquanto professores observados.

Assim, e considerando as dimensões do conhecimento profissional, definidas por Shulman (1986, 2005), e por nós apresentadas no referencial teórico, podemos apurar que a maioria das ocorrências se situa ao nível do *conhecimento pedagógico geral*, uma vez que dizem respeito aos princípios e estratégias gerais de organização e gestão da sala de aula, transversais às diversas disciplinas, conforme provam as seguintes transcrições:

“como organizar/arrumar o quadro” (Q3);

“como organizar/estruturar a aula” (Q3);

“controlo da turma” (Q8);

“Aprendi que a planificação/programação é essencial e incontornável para e na sala de aula” (Q4);

“Altere a estrutura dos instrumentos de avaliação” (Q7).

Apesar da fraca expressividade, verificamos que a dimensão do *Conhecimento pedagógico de conteúdo* é também passível de se observar, como demonstram os seguintes exemplos:

“Altere as abordagens a determinados conceitos” (Q7);

“estratégias a evitar/melhorar” (Q8).

Entendemos que, para estes professores, a observação de aulas permitiu tomarem consciência da necessidade de reformularem não só a forma como organizam e gerem a aula, mas também a forma como apresentam os conteúdos aos alunos, por forma a torná-los mais compreensíveis.

No entanto, não deixa de ser curioso que, na resposta a esta questão, dois professores declarem que a observação de aulas não lhes permitiu realizar aprendizagens, já que um professor refere que *“a inexperience do orientador de estágio prejudicou o seu trabalho de orientação”* (Q5) e que um outro docente disse: *“Nada”*. (Q6). No nosso entender, estas afirmações, reforçam, mais uma vez, a necessidade de formação para o sucesso desta estratégia supervisiva na (re)construção do conhecimento profissional.

Com o objetivo de conhecer as representações destes professores relativamente à implementação de processos de observação de aulas, solicitou-se que os mesmos indicassem e justificassem se, na sua opinião, a observação de aulas deveria ser sistemática ou obrigatória (questão 20). Assim, podemos observar, no gráfico 5, que a maioria dos respondentes (62,5%, n=5) considera que deveria ser uma prática sistemática, mas não com caráter obrigatório (50%, n=4). De referir que apenas um docente considerou que esta estratégia não deve apresentar um caráter sistemático, nem obrigatório (ver anexo 3).

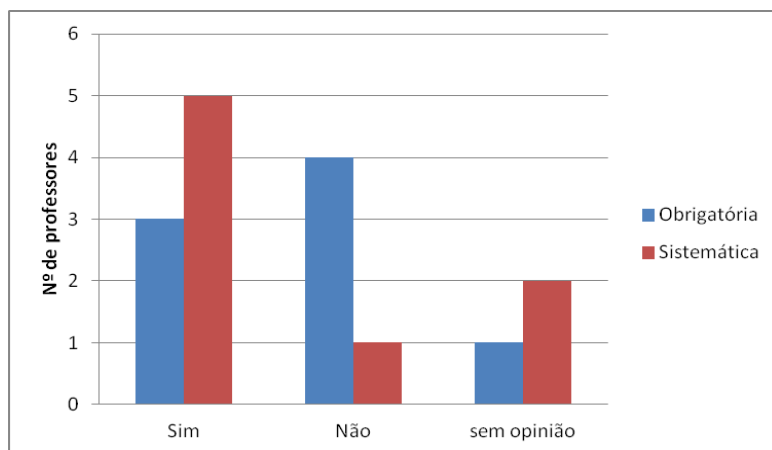


Gráfico 5 - Implementação da observação de aulas

Os cinco docentes que defendem que a observação de aulas deve ser uma prática sistemática argumentam que:

“Porque me parece uma boa ferramenta para contribuir para um ensino de melhor qualidade” (Q1);

“Desde que entre pares, para que ao tornarem-se rotina fossem espaço de conhecimento.” (Q6);

“Passa a fazer parte da rotina e assim começa a partilha de ideias” (Q7);

“Se o conteúdo de comunicação dos docentes é/deve ser sistemático, todas as etapas anteriores, contemporâneas e posteriores devem ser igualmente sistemáticas” (Q4);

“É uma forma de evoluir profissionalmente e de promover o trabalho colaborativo” (Q8).

O docente que referiu que a observação de aulas não deve ocorrer de forma sistemática não apresentou qualquer tipo de justificação.

Já os professores (50%, n=4) que consideram que a sua implementação não deve ter carácter obrigatório justificam a sua opção afirmando que estas só deveriam ser obrigatórias no âmbito do estágio (12,5%, n=1); não traduzem a realidade, já que são previamente preparadas (25%, n=2) e que a sua imposição geraria mais constrangimentos do que benefícios (12,5%, n=1). Por sua vez, os 3 sujeitos que entendem que a observação de aulas deveria ser uma prática obrigatória nas escolas justificam a sua posição com os seguintes argumentos:

“Sem uma observação não “vemos” onde falhamos e, por isso não evoluímos” (Q3);

“É um instrumento de regulação e de autorregulação” (Q4);

“Com as práticas instaladas e com a idade dos docentes tornava-se necessário, pelo menos durante um ou dois anos, obrigar todos os docentes a abrirem a porta da sala de aula e a observar, interagir, aprender com os outros e constatarem que “observar e ser observado não dói!” e que há ganhos profissionais” (Q5).

Depreendemos nestes argumentos que os inquiridos acreditam, já à partida, que a implementação da observação de aulas possibilitará a melhoria e a inovação da ação dos professores, e consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino praticado, por via da partilha e do trabalho colaborativo.

Em jeito de síntese, a análise que fizemos, a partir dos questionários de diagnóstico aplicados aos professores que participaram no nosso estudo, permite-nos afirmar que estes docentes revelam à partida, apesar de algumas reservas, otimismo em relação ao potencial formativo da observação de aulas, entre pares, para a (re)construção do seu conhecimento profissional.

Assim, e como já referimos anteriormente, por forma a consolidarmos o nosso conhecimento sobre as representações destes profissionais a respeito da observação colaborativa de aulas, solicitámos, no final da oficina de formação, aos participantes neste estudo que procedessem à elaboração de reflexões individuais (RI) e de relatórios de observação colaborativa (RC). Apresentamos, em seguida, a nossa análise a esse momento.

2. Representações dos formandos no final da formação

Apresentada a análise dos dados obtidos, no início da formação, através dos questionários de diagnóstico, interessa agora conhecer as representações dos participantes, no final da formação – *Observar, partilhar, construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente* –, ou seja, após terem vivenciado uma experiência colaborativa de observação de aulas, que cumpriu as três fases do ciclo de supervisão clínica proposto por Vieira (1993b) e por nós descrito no nosso capítulo II.

Importa contudo relembrar que, para a análise de dados recolhidos neste momento, apenas foram considerados os relatórios individuais (RI) e os relatórios de observação colaborativa (RC) referentes aos seis participantes que concluíram a formação, uma vez que, como já referimos anteriormente, dois formandos desistiram da frequência da mesma.

De acordo com o que dissemos anteriormente no ponto 3.3.2 do capítulo III desta dissertação, estes instrumentos de recolha de informação foram analisados de acordo com as categorias, por nós definidas, para a dimensão *Processo de observação*, a saber: *conhecer, interpretar e reconstruir para agir* e para a dimensão referente aos *Fatores facilitadores do*

processo de observação colaborativa, que integra a categoria *Contextuais* e a categoria *Interpessoais*.

Assim, a análise que agora apresentamos respeitará as categorias e subcategorias por nós construídas para cada uma das dimensões consideradas e terá sempre em conta o conhecimento que já possuímos relativamente aos dados dos questionários de diagnóstico.

À semelhança do que fizemos quando nos referimos ao questionário “Q”, ao citarmos as palavras escritas pelas professoras, utilizaremos as iniciais “RI” para denominar as reflexões individuais e as iniciais “RC” para nos referirmos aos relatórios de observação colaborativa, precedidas do nome de cada docente e dos elementos que constituem as díades, respetivamente. Mais uma vez, relembramos que os nomes são fictícios por forma a preservar o anonimato dos professores participantes.

2.1. Dimensão processo de observação

Com as categorias definidas para esta dimensão, pretendíamos aceder ao entendimento que os participantes fazem do que é a observação colaborativa de aulas, quais as suas finalidades e de que modo o contacto com esta estratégia supervisiva lhes permite (re)construir conhecimento profissional.

Assim, num primeiro momento, à semelhança do que fizemos com os questionários de diagnóstico, para respondermos às questões - “14. O que é para si observar aulas?” e “21. Que finalidades atribui ao processo de observação de aulas entre pares?”, e a fim de sistematizar a análise de dados, procurámos organizar as afirmações dos professores por nós consideradas significativas (ocorrências), em torno destas duas questões centrais, agrupando-as segundo as categorias construídas anteriormente: *conhecer*, *interpretar* e *reconstruir para agir* (ver anexo 9). A organização dos dados por categorias (ver anexo 9) permitiu-nos constatar que o pensamento dos participantes, no final da formação, evidencia algumas alterações face ao pensamento enunciado nos questionários de diagnóstico, como podemos observar no gráfico 6 e 7.

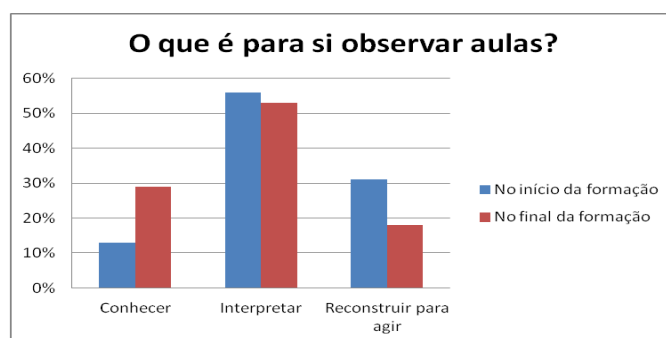


Gráfico 6 – Conceito de observação nos dois momentos de formação

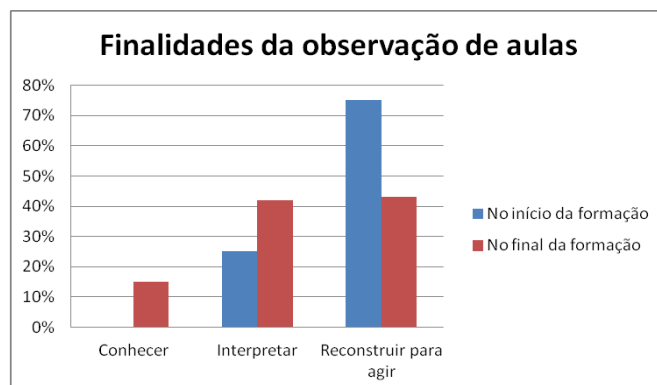


Gráfico 7 – Finalidades da observação nos dois momentos da formação

Assim, com o intuito de conhecermos e compreendermos as alterações no pensamento dos sujeitos envolvidos neste estudo, às duas questões anteriormente identificadas, procederemos à análise do discurso dos professores atendendo às categorias anteriormente definidas.

2.1.1. Conhecer

Considerando que esta categoria se situa ao nível da recordação e se aplica a enunciados onde se verifica a consciência de aspetos (gerais) da ação do professor ou da experiência de observação de aulas vivida, verificamos que duas professoras evocam a experiência de observação colaborativa como um processo que permitiu:

“olhar para as nossas práticas não só através do nosso olhar, mas também de outros olhares, de outras formas de ver” (Eva - RI);

“saber se a visão do outro era diferentes da nossa” (Eva e Olga - RC).

Esta experiência, nas palavras das formandas, possibilitou:

“fazer um registo aberto, descritivo dos aspetos observados” (Laura e Sofia - RC);

“troca de olhares e apenas partilhámos os registos que havíamos feito” (Eva e Olga - RC).

Face a estas afirmações, entendemos que estas professoras, apesar de descreverem a situação observada sem a questionarem, entendem a observação de aulas como um processo que lhes permitiu olhar para o seu ensino, através da visão do par e com base nos registos efetuados no decurso da experiência.

Duas dessas professoras acrescentam que a observação colaborativa de aulas possibilitou identificar aspetos da ação do professor, já que referem que a

“verificação das nossas práticas que, depois de expostas à visão de outro colega, nos levariam a averiguar das diferenças e/ou semelhanças encontradas na forma como trabalhamos em sala de aula.” (Eva e Olga - RC).

Nas palavras de outro formando esta experiência permitiu a

“desprivatização do que se sabe e do que se sabe fazer.” (Ivo - RI).

Verificamos que para estes professores a observação de aulas é uma estratégia que permitiu aceder e conhecer o que se passa na sala de aula, já que o que lá acontece costuma estar, em grande parte, no domínio do privado, tal como defendem alguns autores (Alarcão & Tavares, 2003, Cruz, 2011; O’Leary, 2014; Rodrigues, 2001; Vieira, 1993b; Wragg, 2012). Esta ideia é reforçada por outra docente que entende que a experiência vivida permitiu a

“observação e análise das situações reais de ensino/aprendizagem” (Laura - RI);

No entanto, uma díade referiu que

“Não demos uma à outra matéria para reflexão uma vez que, com a análise que fizemos das aulas observadas, apenas verificámos que qualquer uma de nós inicia a aula fazendo ligação à(s) aula(s) anterior(es) e dentro de um clima de trabalho favorável ao envolvimento dos alunos e, relativamente à dinamização da participação dos alunos, também esta foi bem conseguida na perspetiva de ambas.” (Eva e Olga - RC)

Verificamos por estas afirmações que parece ter-se construído conhecimento sobre a observação de aulas, ao longo da formação, já que a análise genérica da situação observada, sem questionamento e sem considerar explicações e/ou sem perspetivar mudanças não foi observada nos discursos dos professores aquando do preenchimento dos questionários de diagnóstico.

Confirmamos este entendimento quando procuramos nos seus discursos as finalidades que atribuem à observação colaborativa de aulas (ver anexo 9). É de realçar que *conhecer* o ensino não era uma finalidade identificada pelos participantes no início da formação, como se observou no gráfico 7. De facto, no segundo momento de recolha de dados, verificamos que uma das finalidades apontadas era descrever a situação observada, como é possível de averiguar pela leitura das afirmações feitas por uma díade:

“fazer uma síntese/ balanço do que seria observado” (Eva e Olga - RC);

“partilha de olhares sobre a atuação de cada uma de nós” (Eva e Olga - RC).

Mas, a identificação e a seleção de aspetos da ação dos professores também está presente, quando dizem que procuravam

“descobrir se as nossas aulas, sendo de áreas diferentes, eram organizadas e executadas também de forma diferente” (Eva e Olga - RC).

Esta finalidade é ainda mencionada por outros participantes do estudo, quando afirmam que a observação colaborativa de aulas serve para

“observar direta e indiretamente crenças, preferências, factos e contextos.” (Rita e Ivo - RC);

“ver aspetos que às vezes passam despercebidos na prática corrente” (Sofia- RI);

“diagnosticar a existência ou não de problemas” (Laura e Sofia - RC).

Uma formanda acrescenta que a observação colaborativa permite o confronto com formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, já que entende que esta estratégia possibilita a

“observação de práticas consideradas interessantes de um par com o objetivo de promover o contacto com abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos diversos.” (Sofia - RI).

Outra das finalidades apontadas, no final da formação, por alguns participantes é a análise genérica da situação observada, uma vez que pretendiam com a experiência de observação colaborativa vivida

“a presença de um observador na nossa sala de aula para posteriormente haver uma troca de impressões” (Eva e Olga - RC);

“olhar o processo de ensino-aprendizagem com outra visão” (Sofia - RI).

De um modo geral, consideramos que os participantes, ao nível da categoria *conhecer*, entendem a observação colaborativa como um processo que permitiu aceder ao que acontece na sala de aula bem como conhecer o que lá se passa, através do olhar e dos registos que o par realizou, por forma a identificarem aspetos da sua ação com vista a uma análise posterior, tal como defendem alguns autores (Dias & Morais, 2004; Postic & De Ketele, 1994; Vieira, 1993b).

2.1.2. Interpretar

Examinando o discurso dos formandos à luz da categoria *interpretar*, que procura compreender e dar significado à ação pedagógica do professor e à experiência de observação colaborativa, vivida por este grupo de professores, verificamos que o conceito de observação de aulas, trespassa, neste segundo momento de recolha de dados, todos os indicadores definidos no âmbito desta categoria (ver anexo 9).

Assim, aferimos, que todas as díades associam a observação colaborativa de aulas à identificação e à seleção de aspetos que necessitam de ser melhorados, já que dizem que procuraram

“fazer um registo aberto, descritivo dos aspetos observados que na opinião da professora observadora condicionaram, de algum modo, o funcionamento da aula e que poderiam ser analisados/alterados” (Laura e Sofia - RC);

“fazer uma síntese/ balanço do que seria observado, apontando para aspetos a melhorar” (Eva e Olga - RC);

“identificar aspetos/caraterísticas da prática a melhorar, aspetos estes que se foram instalando, devido à rotina e por falta de oportunidade de observar pares.” (Laura e Sofia - RC);

“identificar perceções, para as desconstruir.” (Rita e Ivo - RC).

Por estas afirmações, percebemos que a observação colaborativa de aulas é entendida como uma estratégia que permite reconhecer e identificar aspetos da ação do professor, que se foram instalando ao longo dos anos e que podem ser aperfeiçoados, a partir dos registos de observação efetuados e do confronto de opiniões entre observador e observado, uma vez que os docentes apenas conhecem subjetivamente a realidade da sua ação através das suas representações, como defendemos, anteriormente, no nosso enquadramento teórico, no capítulo II.

De facto, o confronto de opiniões entre observador e observado é possível de averiguar no discurso de quatro docentes que mencionaram que a experiência vivida os levou

“a confrontarmo-nos com aspetos que por vezes passam despercebidos na prática diária” (Laura e Sofia - RC);

“partilharem o seu espaço, comungando de outras perspetivas e ideias.” (Laura - RI) e ao

“confronto de olhares e de narrativas” (Rita e Ivo- RC).

De salientar que a associação da observação de aulas à análise das práticas a partir de diferentes perspetivas é, também, possível de se verificar quando os sujeitos se referem à observação colaborativa de aulas como uma:

“estratégia que, para além da partilha, conduz à reflexão” (Eva - RI);

“oportunidade na tentativa de compreensão e de resolução dos problemas sentidos e identificados” (Rita e Ivo - RC);

“oportunidade para reflectir, isto é, “voltar atrás”, e, dessa forma, exercitar um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar no olhar do diferente e da diferença, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real.” (Ivo - RI).

No testemunho de um professor, percebemos que a observação de aulas é entendida, igualmente, como processo que permite questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino, já que se refere a esta estratégia como

“única forma de autoavaliação que permite avaliar o que acontece na sala de aula e, dessa forma, identificar a eficácia das metodologias de ensino no modo como os alunos aprendem.” (Ivo - RI).

Este mesmo formando reforça esta ideia ao afirmar que a observação colaborativa de aulas é um

“processo autoregulador dos seus processos e dos seus fins” (Ivo - RI);

“processo deliberado e ativo, intrinsecamente valioso, dirigido para a compreensão e para a melhoria pois gerará invariavelmente peritos críticos.” (Ivo - RI).

Já que permite, nas suas palavras,

“abordar as coisas pelo que são, quando acontecem. De as dissecar, procurando o que está aquém e além da percepção.” (Rita e Ivo - RC).

Este entendimento da observação colaborativa de aulas é, ainda, partilhado por outras docentes que encaram a experiência vivida como uma oportunidade para

“refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas.” (Laura e Sofia - RC);

“refletir sobre a forma como desenvolvemos o processo de ensino e de aprendizagem” (Laura e Sofia - RC);

“compreender os processos que aí [sala de aula] se aplicam para fazer aprender os alunos.” (Olga - RI).

Pelo exposto, depreendemos que estes docentes consideram a observação de aulas como uma oportunidade de refletirem colaborativamente sobre a sua ação, com o intuito de compreenderem o que realmente se passa no decurso do processo de ensino-aprendizagem e a sua eficácia na aprendizagem dos alunos, partilhando assim do entendimento de Vieira e Moreira (2011) para quem a observação é uma estratégia “de regulação colaborativa das práticas” (p. 31).

Uma outra formanda chega mesmo a questionar a sua ação, quando afirma que

“procurava respostas, mas parecia ter perdido a capacidade de raciocinar, de refletir, de interpretar, ter perdido o poder de decidir e agir, parecia que todo o meu passado de aprendizagens e desenvolvimento pessoal se apagara.” (Rita - RI).

As palavras desta professora levam-nos a inferir que os professores, mesmo possuindo uma larga experiência profissional e apesar de todas as aprendizagens que possam ter realizado ao longo da sua carreira, têm momentos em que se sentem incapazes de, sozinhos, resolverem alguns problemas com que se deparam no decorrer das suas ações, pelo que é de extrema importância que um observador externo *olhe com ele* para o que acontece na sua sala de aula, para o ajudar a analisar objetiva e criticamente a sua ação, a fim de encontrar soluções, tal como defendem alguns autores (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Amaral et al., 1996; Cruz, 2011; Estrela, 1994; Ninin, 2009; Orland-Barak & Rachamim, 2009; Postic, 1990; Reis, 2011; Rodrigues, 2001; Trip & Rich, 2012).

Destacamos que, nesta fase do estudo, uma díade entende a observação colaborativa de aulas como uma forma de

“reconhecer diferenças e semelhanças para reconciliar práticas e contextos” (Rita e Ivo - RC);

“avaliar a consistência entre o que professores dizem fazer e o que fazem de facto.” (Rita e Ivo - RC).

Depreendemos, por estas afirmações que esta díade associa a observação colaborativa de aulas à justificação teórica das práticas, na medida em que é através do questionamento e das explicações sobre as opções pedagógico-didáticas tomadas que os docentes tomam consciência da distância entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem nas suas aulas, o que lhes permite construir um conhecimento mais fundamentado das suas próprias teorias e práticas profissionais.

Na sequência dos dados que temos vindo a apresentar no âmbito da categoria *interpretar*, podemos considerar que os participantes neste estudo entendem a observação de aulas como um processo que permite identificar e selecionar aspetos que necessitem de ser melhorados na ação pedagógico-didática dos professores, por via da reflexão crítica, partilhada com o par, assente no confronto e argumentação dos diferentes pontos de vista, no questionamento e na justificação teórica das práticas.

Este sentido é reforçado quando analisamos o discurso dos participantes relativamente às finalidades da observação colaborativa de aulas (ver anexo 9). De facto, pela observação do gráfico 7, apresentado anteriormente, podemos verificar que esta categoria registou, no final da oficina de formação, um aumento de 23%, face aos dados obtidos no questionário de diagnóstico.

Apresentamos, de seguida, as finalidades que este grupo de formandos atribuiu à observação colaborativa de aulas, no final da formação, à luz das diferentes subcategorias definidas para a categoria interpretar.

Assim, importa, antes de mais, realçar que a subcategoria – identificar/selecionar aspetos que necessitem de ser melhorados, não se observou no primeiro momento de recolha de dados; no entanto, neste segundo momento, ela surge, como demonstram as seguintes afirmações:

“Ao abrir a porta da minha sala de aula a outro olhar, esperava que me fossem feitos “reparos” mas apenas ouvi elogios.” (Eva - RI);

“encontrar explicação para o que originava o comportamento dos alunos, na aula de Francês” (Rita e Ivo - RC);

“não serve para identificar práticas pedagógicas insuficientes, mas para melhorar o desempenho individual dos professores e o desempenho global da escola.” (Ivo - RI);

“identificar aspetos/caraterísticas da prática a melhorar, aspetos estes que se foram instalando, devido à rotina e por falta de oportunidade de observar pares.” (Laura e Sofia - RC);

“fazer uma síntese/ balanço do que seria observado, apontando para aspetos a melhorar” (Eva e Olga - RC);

“identificar perceções, para as desconstruir” (Rita e Ivo - RC).

Verificamos, pela análise da organização das ocorrências por nós consideradas significativas, para responder a esta questão (ver anexo 9), que este grupo de formandos destaca, ainda, como finalidade da experiência de observação colaborativa de aulas, a análise das práticas a partir de diferentes perspetivas, como provam os seguintes exemplos:

“ao cruzarmos os nossos olhares, esperávamos trazer ganhos para a melhoria das nossas práticas.” (Eva e Olga - RC);

“refletir sobre o desempenho docente de uma forma fundamentada” (Eva - RI);

“reflexão sobre a prática docente, baseada em vivências reais em sala de aula e não em relatos do que lá acontece.” (Eva - RI);

“refletir sobre as aulas (metodologias, práticas, gestão de recursos físicos e humanos, o espaço-aula, o clima de trabalho); partilhar experiências” (Sofia- RI);

“oportunidade para reflectir, isto é, “voltar atrás”, e, dessa forma, exercitar um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar no olhar do diferente e da

diferença, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real.” (Ivo – RI);

“experimentarmos novamente uma exposição a um olhar crítico.” (Eva e Olga - RC).

Percebemos nestas afirmações que este grupo de docentes considera que uma das principais finalidades da observação é a reflexão crítica, partilhada e dialogada das situações pedagógicas vividas e observadas. Esta perspetiva é reforçada por uma professora que afirma

“Todo o processo inerente à observação colaborativa é gerador de criatividade e de novas ideias que fazem a diferença do trabalho docente individualista e proporcionam uma reflexão mais rica e fecunda.” (Laura - RI).

Outra das finalidades apontadas, no final da formação, é o questionamento do modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino, como podemos verificar pelas afirmações de alguns docentes:

“olharmos com atitude reflexiva para o que fazemos. (Sofia - RI);

“refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas.” (Laura e Sofia - RC);

“abordar as coisas pelo que são, quando acontecem. De as dissecar, procurando o que está aquém e além da perceção.” (Rita e Ivo - RC);

“parar para pensar no que a rotina dá por adquirido.” (Rita e Ivo - RC).

Uma díade reforça a necessidade de questionar o modo como se ensina, para que os professores

“compreendam o que está a acontecer na área complexa da sua atividade profissional - para compreenderem para fazer; para compreenderem enquanto fazem; e para compreenderem o que fazem” (Rita e Ivo - RC).

Mas, para que essa compreensão seja possível, no entender desta díade, é necessário que os

“valores que enformam as práticas dos profissionais da educação raramente estão explicitados mas que é fundamental que sejam identificados”. (Rita e Ivo - RI).

Olhando para as afirmações dos professores, podemos depreender que o discurso destes formandos enfatiza a função formativa da observação de aulas, centrada em torno de uma análise interpretativa da ação do professor, à semelhança do que defendem Alarcão e Roldão (2008), Ponte (2008) e Reis (2011), entre outros, que afirmam que observar aulas não é apenas constatar o que se

passa na sala de aula, mas acima de tudo questionar as finalidades educativas da ação docente, refletindo em conjunto sobre o ensino que se pratica.

Apesar do menor número de ocorrências registadas é ainda passível de encontrar, no discurso de dois formandos, a alusão à justificação teórica das práticas, quando escrevem que a experiência de observação colaborativa constituiu uma oportunidade para

“avaliar a consistência entre o que os professores dizem fazer e o que fazem de facto” (Rita e Ivo – RC);

“reconciliar (...) o plano da teorização com o plano da prática.” (Ivo- RI);

“explicitar os valores que enformam as minhas práticas profissionais. Permitiu pensar de forma mais organizada a coerência entre o que faço e o que penso e digo que faço.” (Ivo- RI).

Para um dos professores, a experiência vivida permitiu *“recordar e recentrar a importância dos modelos e da necessidade de permanentemente traduzir a teoria em prática.”* (Ivo – RI).

Percebemos, nestas afirmações, que estes docentes entendem que a observação colaborativa de aulas permite explicitar as teorias que sustentam as práticas e, assim, tomar consciência da distância entre as teorias que defendem e a sua efetiva realização na ação e, eventualmente, repensá-las pela partilha e reflexão conjunta.

2.1.3. Reconstruir para agir

Importa destacar, antes de mais, que, pela análise do gráfico 6, se verifica uma redução percentual desta categoria, no final da formação, em ambas as questões, em torno das quais temos vindo a apresentar os dados obtidos nas reflexões individuais (RI) e nos relatórios de observação colaborativa (RC) e que aqui relembramos: “O que é para si observar aulas?” e “ Que finalidades atribui ao processo de observação de aulas entre pares?”.

Atendendo a que esta categoria aborda a experiência de observação colaborativa de aulas, como uma oportunidade ou intenção de mudança quer ao nível das práticas quer das teorias, oportunidade para identificar e selecionar os aspetos a alterar e projetar ações com vista à mudança das práticas, analisamos, agora, o discurso dos formandos de acordo com estas subcategorias.

Assim, verificamos pela análise da organização das ocorrências por nós consideradas significativas, para responder à questão “O que é para si observar aulas?” (ver anexo 9), apenas uma formanda entende que é uma oportunidade de abrir à mudança, uma vez que afirma que:

“Sem dúvida que é bom ouvir comentários elogiosos mas isto não leva à reflexão que produza mudança.” (Eva - RI);

“Eram mudanças que eu pretendia realizar após expor as minhas práticas” (Eva - RI).

Estas afirmações levam-nos a inferir que esta docente não entende a observação de aulas como uma mera descrição das suas práticas, nem como uma simples troca de ideias, mas sim como uma oportunidade para refletir sobre a sua atuação pedagógico-didática, de modo a identificar e a seleccionar os aspetos a alterar, com vista à melhoria da sua ação.

De facto, esta mesma formanda, acrescenta, no relatório de observação que elaborou em díade, que procurava, com a experiência vivida, *“mudar as práticas, refletindo sobre elas com base nos dados obtidos”* (Eva e Olga - RC) e *“aproveitar estratégias uma da outra e ainda melhorar a nossa atuação com base no feedback recebido.”* (Eva e Olga - RC).

No nosso entender, esta díade destaca, no final da formação, a importância que o feedback assume na fase de pós-observação do ciclo de supervisão clínica, para se proceder à identificação e à seleção dos aspetos a alterar na ação do professor observado, o que é concordante com o defendido no nosso enquadramento teórico. Este destaque é também mencionado por outra díade que escreveu que:

“A formulação das questões orientadoras do foco que resultaram do feedback dessa primeira observação foi de extrema importância na tomada de consciência daquilo que pretendíamos mudar das práticas.” (Laura e Sofia – RC).

Ainda, a respeito da importância do feedback, outros dois professores afirmam que

“Foi preciso um colega entrar na minha sala de aula e dizer-me, no final, tão somente: Rita, aqueles dois alunos não podem estar juntos e tu, fora de ti, se te encontrares, se (re)ganhares controle de ti, consegues monitorizar o resto. Fez toda a diferença!” (Rita – RI);

“conhecer e decidir é a crença na possibilidade de melhorar aquilo em que se acredita para decidir melhor, isto é, de forma informada, e que rejeita categoricamente a prática construída sistematicamente mas aleatoriamente sobre o pressuposto da tentativa e erro.” (Ivo- RI).

Estas afirmações são, na nossa opinião, concordantes com o defendido por Reis (2011) que afirma que a observação de aulas apresenta pouco valor formativo se não for seguida de momentos de reflexão dialogada entre observador e observado “nos quais se discuta e se reflita criticamente sobre os acontecimentos observados, se identifiquem aspetos positivos a manter e aspetos a melhorar e se definam objetivos a atingir e estratégias a experimentar nas sessões seguintes” (p. 57). Assim, parece-nos que estes participantes renovaram, com base na experiência vivida, o seu entendimento sobre a observação colaborativa de aulas enquanto estratégia formativa, na medida em que nos parece existir uma “maior elucidação sobre o impacto do *feedback* coconstrutivo, como

estratégia de re-alimentação do processo de pensar, de fazer e de estar na formação” (Alarcão, 2010, p. 23), dado que a identificação e a seleção de aspetos a alterar, não tinha sido passível de se observar no primeiro momento de recolha de dados.

Apesar de apenas registarmos duas ocorrências, verificamos que uma diáde entende a observação colaborativa de aulas como uma oportunidade para projetar ações com vista à alteração das suas práticas, uma vez que se refere à experiência vivida como uma

“mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação.” (Laura e Sofia - RC),

afirmando mesmo que *“ambas as docentes alteraram as suas práticas, corrigindo os aspetos que tinham sido identificados nos respetivos focos” (Laura e Sofia - RC).*

De um modo geral, parece-nos que este grupo de formandos, tal como apurámos na análise dos questionários de diagnóstico, considera a observação de aulas numa perspetiva formativa e colaborativa com a grande finalidade de permitir a (re)construção do conhecimento profissional dos professores, por via da observação, da análise crítica partilhada e dialógica sobre o próprio ensino, isto é por via da partilha de saberes e de experiências.

Constata-se este entendimento quando na análise aos discursos finais dos formandos procuramos conhecer as finalidades que atribuem à observação colaborativa de aulas, à luz das subcategorias definidas. No entanto, importa destacar que, face aos dados obtidos nos questionários de diagnóstico, esta categoria apresenta uma redução de 32% das ocorrências (ver gráfico 7).

Apesar da diminuição do número de ocorrências registadas, podemos verificar que uma das grandes finalidades da observação colaborativa de aulas, consideradas por este grupo de professores, é abrir-se à mudança. De facto, pela análise da organização das ocorrências consideradas, em torno da questão: “Que finalidades atribuem ao processo de observação?”, apuramos que abrir-se à mudança é a categoria que abarca o maior número de ocorrências, 24 no total (ver anexo 9). Esta nossa interpretação é possível de averiguar nas referências que alguns professores fazem à experiência supervisiva vivida, como provam os seguintes exemplos:

“oportunidade real de desenvolvimento profissional e de melhoria as suas práticas.” (Rita e Ivo - RC);

“novas oportunidades de desenvolvimento e o maior ganho que me trouxe foi o facto de poder quebrar a rotina a que me estava a acomodar” (Eva - RI);

“trabalho colaborativo (...) muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos.” (Olga - RI);

“gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Olga - RI);

“Nesse processo, é criado em conjunto novo valor, nomeadamente, [re]novadas oportunidades” (Ivo- RI).

Outras formandas referem ainda que a observação colaborativa de aulas possibilita

“ampliar conhecimentos e capacidades profissionais do observador e do observado” (Sofia - RI);

“aprofundamento e ampliação do conhecimento para melhorar e aperfeiçoar as minhas competências profissionais” (Rita - RI);

“promove mudanças nas práticas pedagógicas, através de um processo dinâmico em que os professores analisam e refletem sobre as evidências observadas”(Olga - RI);

“feedback construtivo entre pares” (Eva - RI).

Neste contexto, uma outra professora acrescenta que

“A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais.” (Rita – RI).

Duas docentes, ao referirem-se ao impacto pessoal que a experiência de observação colaborativa de aulas teve, dizem que:

“A grande transformação deu-se a nível pessoal. De facto, anos de experiência profissional não é sinónimo de problemas resolvidos.” (Rita - RI);

“a capacidade de pensar reapareceu, reganhei a confiança necessária para voltar à ação, reencontrei-me.” (Rita – RI);

“renovou-me a minha motivação para continuar a investir no aperfeiçoamento das minhas práticas em sala de aula.” (Eva - RI).

Considerando estas afirmações, parece-nos que este grupo de formandos considera que a observação colaborativa de aulas pode ser uma estratégia favorável à aprendizagem profissional, desde que desenvolvida numa lógica de colaboração e diálogo, permitindo aos professores aprenderem, melhorarem e inovarem, contrariando, deste modo, a rotina que os conduz à estagnação enquanto profissionais. Deste modo e considerando o tempo de serviço dos participantes neste estudo, a observação colaborativa de aulas poderá ajudar a renovar o interesse e

a motivação dos professores para continuarem a aprender e a investir na sua aprendizagem (Gonçalves, 1992, 2009).

Outra das finalidades apontadas é a identificação e a seleção de aspetos a alterar, como podemos aferir pelas palavras de três docentes:

“partimos para a experiência na expectativa de podermos aproveitar estratégias uma da outra e ainda melhorar a nossa atuação com base no feedback recebido.” (Eva e Olga - RC);

“aceitar as críticas às suas práticas e em abdicar dessas mesmas práticas que fazem parte da sua rotina, fruto do seu trabalho individualista.” (Laura - RI).

Uma das díades, referindo-se à experiência de observação de aulas que realizou, considera que esta foi uma *“oportunidade na tentativa de compreensão e de resolução dos problemas sentidos e identificados no 9º B”* (Rita e Ivo - RC), o que permitiu identificar os aspetos a alterar como podemos observar nas suas palavras:

“Percebi logo, que nesta turma, teria que mudar algumas estratégias de ação.” (Rita - RI);

“serviu para a validação do diagnóstico que antecedeu o diagnóstico e, depois, para a construção da terapêutica. Redistribuição dos alunos na sala de aula. Aumento da monitorização de si [Rita] e dos alunos e dos seus contextos.” (Rita e Ivo - RC).

Identificados e selecionados os aspetos a alterar, é possível de identificar no discurso de alguns professores a intenção de encontrar, colaborativamente, formas alternativas de atuação, como evidenciam as afirmações de duas díades,

“buscar soluções tendentes a modificar a situação.” (Rita e Ivo - RC);

“busca de soluções para os problemas identificados.” (Laura e Sofia - RC);

“mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação.” (Laura e Sofia- RC).

Percebemos, nestas afirmações, que ambas as díades reconhecem a importância do encontro de pós-observação, uma vez que é, nesta fase do ciclo de supervisão clínica, que, segundo vários autores (Alarcão & Tavares, 2003; Reis, 2011; Vieira, 1993b), observador e observado, analisam e atribuem significados aos dados obtidos no processo de observação para tomarem decisões relativamente às ações a seguir. Assim, a projeção de ações específicas, com vista à mudança das

práticas, é perceptível no discurso de alguns dos formandos, como é possível de verificar nas seguintes declarações:

“Por exemplo, teria que organizar o ensino de outra forma. Isto é, de acordo com as atividades propostas, seria melhor, por exemplo, prever correções, explicações,... com recurso ao power point em vez de utilizar o quadro (quanto menos de costas voltadas para a turma, melhor). Mostrei-lhes o resultado dos inquéritos e negocieei com eles uma nova abordagem ou começo de aula: seria com uma música, em vídeo; expliquei os objetivos, poderiam ser culturais, linguísticos, formativos” (Rita – RI);

“Incrementar novas metodologias e novas abordagens na gestão de comportamentos que condicionam os momentos de aula.” (Laura e Sofia - RC);

“oportunidade para reconciliar (...) o plano da teorização com o plano da prática.” (Ivo- RI).

Considerando estas afirmações e toda a análise anteriormente apresentada, parece-nos que este grupo de docentes reconhece, por via da reflexão crítica, resultante da confrontação de perspetivas entre observador e observado, a necessidade de efetuar alterações nas suas práticas, com vista à melhoria da sua ação pedagógica. Este reconhecimento, no nosso entender, evidencia que a experiência colaborativa de aulas lhes permitiu (re)construir conhecimento profissional.

2.2. Dimensão fatores facilitadores do processo de observação colaborativa

Com as categorias definidas para esta dimensão procurávamos, no discurso dos participantes neste estudo, aceder e compreender os aspetos dos quais dependem a implementação de processos de observação colaborativa entre pares.

Deste modo, à semelhança do que fizemos anteriormente e a fim de sistematizar a análise dos dados, organizámos as ocorrências consideradas significativas, agrupando-as segundo as categorias, por nós definidas, para esta dimensão: *contextuais e interpessoais*.

A organização dos dados por categorias (ver anexo 10) permitiu-nos constatar que, no entender dos sujeitos envolvidos no estudo, os aspetos contextuais são de extrema importância no sucesso da implementação desta estratégia supervisiva, como podemos observar no gráfico 8.

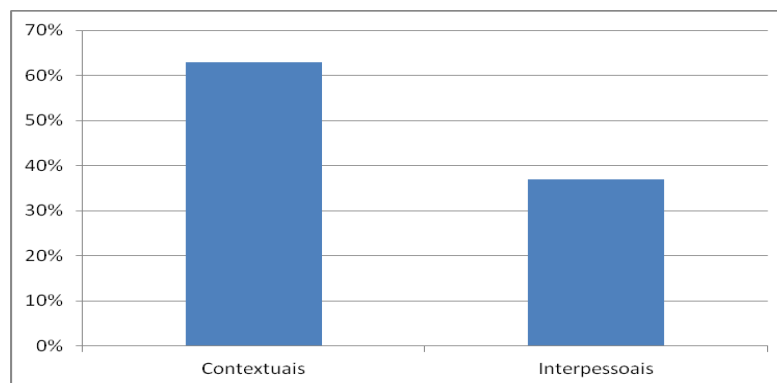


Gráfico 8 - Distribuição das ocorrências por fatores

Analizamos agora, categoria por categoria, o discurso deste grupo de professores.

2.2.1. Fatores contextuais

Uma análise aos dados (ver anexo 10) permite-nos verificar que, na categoria fatores contextuais, este grupo de formandos entende que a organização do trabalho docente é um aspeto a considerar quando se pretende implementar processos de observação colaborativa, tal como evidenciam as seguintes afirmações:

“é necessário que a escola crie algumas condições para a tornar possível, nomeadamente através dos horários dos professores.” (Eva - RI);

“a escola tem um papel importante a desempenhar no sentido de facilitar estas práticas: sem horários compatíveis e que não contemplem o trabalho colaborativo, é difícil para o professor conciliar esta prática com as tarefas que lhe são impostas legalmente.” (Olga - RI).

Compreendemos que estas formandas destacam o papel da direção da escola na elaboração dos horários dos professores, uma vez que, hoje em dia, o trabalho docente abarca muitos outros aspetos que vão para além do ensino em sala de aula (preparação de aulas, exercício de cargos, apoio aos alunos, reuniões, desenvolvimento de projetos, contactos com encarregados de educação, entre outros). De facto, parece-nos que estas afirmações reforçam o que dizem alguns autores (Alarcão, 2014; Alarcão & Tavares, 2003; Cruz, 2011; Glazer et al., 2004; Vieira & Moreira, 2011), para quem o grande desafio é arranjar tempo, dada a sobrecarga e a acumulação de funções que os professores desempenham nas escolas para que possam reunir para trabalharem colaborativamente.

Esta ideia é fortalecida no discurso de duas díades que mencionaram que a falta de tempo condicionou, de algum modo, as diferentes fases do ciclo de supervisão clínica, como podemos observar nas suas declarações:

“dificuldades sentidas ao longo deste processo podemos referir a falta de tempo para agendar e realizar com eficácia todas as etapas do processo” (Laura e Sofia - RC);

“O tempo de que pudemos dispor para dialogar não permitiu alongar a nossa troca de olhares e apenas partilhámos os registos que havíamos feito” (Eva e Olga - RC).

Assim, para que a realização dos encontros de pré-observação, observação de aulas e de pós-observação seja possível, uma docente refere que

“Muito ajudaria se a Direção da escola previsse no horário dos docentes um espaço flexível onde pudessem ser implementadas estas experiências de observação colaborativa.” (Sofia – RI).

Pelo exposto parece-nos que estas professoras partilham das ideias de Cruz (2011) que entende que “cabe aos órgãos de gestão, no âmbito da sua autonomia, proporcionar esses espaços e tempos que promovam a partilha de experiências e promovam o debate de ideias entre professores” (p. 82).

Nesta linha, percebemos nos discursos deste grupo de formandos que é, ainda, necessária a criação, na escola, de espaços formais ou informais, que permitam a divulgação da observação colaborativa de aulas, nomeadamente, ao nível das áreas disciplinares e/ou ao nível de departamento, como podemos verificar nas seguintes transcrições:

“sendo importante que esta verdadeira partilha de práticas se alargue progressivamente a toda a escola, será necessário que cada departamento estabeleça um “programa” de observações entre pares.” (Eva - RI);

“sobretudo entre colegas de grupo disciplinar.” (Olga - RI);

“relatarei a minha experiência em reunião de área disciplinar curricular e pedirei à minha colega Eva que faça o mesmo. E pode começar-se por aqui.” (Rita - RI).

Estas afirmações levam-nos a depreender que estas professoras fazem uma avaliação bastante positiva da experiência de observação colaborativa de aulas vivida, uma vez que referem que é necessário dá-la a conhecer aos restantes docentes da escola. Neste contexto, uma docente, diz que

“uma dessas aulas foi filmada e será objeto de partilha com os meus colegas de grupo.” (Eva- RI).

Inferimos que esta docente partilha do entendimento de vários autores (Borko et al., 2008; Borko et al., 2011; Kleinknecht & Schneider, 2013; Orland-Barak & Rachamim, 2009; Ribeiro, 2010; Rosaen et al., 2013; Silva, 2015; Trip & Rich, 2012) que, nos últimos anos, têm evidenciado o contributo de aulas registadas em vídeo como uma importante ferramenta, capaz de promover a reflexão crítica entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, à alteração das suas teorias e práticas.

Ainda com o intuito de promover a divulgação e o debate em torno da observação colaborativa na escola onde lecionam, outras duas formandas afirmam que

“os professores participantes irão dar continuidade à partilha das suas práticas, convencendo outros colegas a mostrarem/partilharem o seu espaço de atuação. Serão (penso que já estão a ser) as primeiras sementes nesse sentido.” (Eva - RI);

“Por mais difícil que seja a divulgação desta nova maneira de estar na docência e de viver a escola, não devemos ficar fechados no grupo da formação, mas sim partilhar e colaborar de uma forma mais ampla na sua implementação. Não podemos desperdiçar a “aceleração” adquirida, já que se ultrapassou o atrito das rotinas, teremos que continuar.” (Laura - RI).

Uma docente acrescenta que a sensibilização de outros professores da escola deverá envolver duas fases, pois entende que

“a motivação dos professores que poderia passar por duas fases: primeiro a divulgação do trabalho colaborativo realizado no âmbito desta ação nos vários departamentos e depois a realização de um pequeno seminário porque é fundamental que seja dada formação aos professores.” (Eva – RI);

“é essencial receber formação para que os docentes percebam o significado do trabalho colaborativo, como devem proceder para o pôr em prática e as vantagens em o fazer.” (Eva – RI).

Esta docente reforça a necessidade de os professores receberem formação no âmbito da observação de aulas, não só para que possam perceber e compreender a importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento do trabalho docente, mas também para saberem como organizar e desenvolver, com sucesso, processos de observação colaborativa, à semelhança do que dizem diferentes autores (O’Leary, 2014; Parente, 2002; Vieira, 1993b).

Partilhando deste entendimento, uma díade sugere que o desenvolvimento do processo de observação de aulas a desenvolver na escola deve implicar uma

“ligação estreita a instituições de ensino superior com experiência no campo da supervisão pedagógica, detentoras de saberes teóricos e práticos e com

capacidade para ajudar a traçar e acompanhar percursos formativos deste tipo.” (Laura e Sofia - RC).

Parece-nos que a referência à formação e à parceria com as instituições de ensino superior pode estar relacionada com a necessidade de desmistificar os modos de pensar a observação de aulas, ajudando a abandonar a conceção de que a sala de aula é propriedade privada e a reconceptualizar o trabalho colaborativo, uma vez que três docentes afirmam que:

“A observação de aulas está, para muitos professores, associada à avaliação. Por um lado, está inerente o receio da exposição que uma observação de aulas obrigatoriamente acarreta, por outro, existe a dificuldade em aceitar as críticas às suas práticas e em abdicar dessas mesmas práticas que fazem parte da sua rotina, fruto do seu trabalho individualista.” (Laura - RI);

“deve ser equilibrado para não colocar demasiada pressão nos professores e deve ser bem explicado para que nenhum professor se sinta como alvo por qualquer razão particular desconhecida.” (Ivo - RI);

“Deve-se, contudo, minorar a carga negativa e o stress associados à observação de aulas.” (Olga - RI).

A experiência de observação de aulas vivida no decurso da formação, nas palavras de uma díade, *“ocorreu num contexto colaborativo autêntico e constituiu-se como uma atividade consensual”* (Laura e Sofia - RC). Este parece ter sido, também, o sentido pelos outros formandos, uma vez que afirmam que a experiência colaborativa de aulas ocorreu

“não de forma imposta, mas voluntária, onde fosse possível a constituição de pares/grupos onde existisse um clima de confiança e uma forma de estar semelhante.” (Sofia - RI);

“não foi imposto superiormente e não estava em causa uma avaliação.” (Eva e Olga - RC);

“Não um prestar de contas. Não houve inspeção, só contextualização.” (Rita e Ivo - RC);

“Numa relação horizontal, capaz de reconhecer a liberdade do outro, num plano de colaboração e não de dominação” (Ivo- RI).

Talvez por estes motivos, uma professora diga que *“a prática desta modalidade se deve estender a toda a escola, tornando-a uma rotina natural da atividade docente.”* (Olga - RI).

Depreendemos, pelo exposto, que este grupo de docentes partilha das ideias de Cruz (2011) que entende que a situação ideal para o desenvolvimento de processos de observação colaborativa *“é, provavelmente, aquela em que a abertura seja feita de livre vontade pelos professores, sem*

qualquer pendor avaliativo, pondo de lado a desconfiança e os receios de estes verem questionadas ou postas em causa as suas práticas.” (p. 86).

Neste sentido e considerando a experiência vivida, este grupo de formandos apresenta um conjunto de sugestões com vista à implementação e desenvolvimento de processos colaborativos de observação de aulas entre pares, como se pode observar nas afirmações que se seguem:

“díade ser constituída por duas professoras de áreas diferentes” (Eva e Olga - RC);

“nada impede professores de disciplinas diferentes de trabalhar e refletir em conjunto e partilhar práticas.” (Eva e Olga - RC);

“observação em turmas do mesmo ciclo de ensino, desde que os nossos horários o permitissem. Pensámos que não tendo áreas comuns, seria justo fazermos observação em contextos semelhantes o que poderia permitir estabelecer comparações de uma forma mais equitativa.” (Eva e Olga - RC);

“se iniciar intragrupos ou intergrupos” (Rita - RI).

Estas afirmações vão ao encontro do que defendem Oliveira, Melo e Moreira (2005), que dizem que a implementação de projetos de observação é facilitada quando incide sobre disciplinas onde não se domina o conhecimento específico, pois aumenta a democraticidade e reduz o pendor avaliativo e ameaçador que está, habitualmente, associado a esta estratégia de desenvolvimento profissional.

Com o intuito de superarem algumas das dificuldades com que se depararam, uma díade sugere ainda que a direção da escola deveria *“facilitar, quando necessário, a troca de aulas”* (Laura e Sofia – RC) ou se poderá recorrer à *“vídeogravação e outros requisitos técnicos e, por outro lado, motivando os professores”* (Laura e Sofia – RC).

2.2.2. Fatores interpessoais

Considerando que esta categoria diz respeito à(s) relação(ões) entre observador e observado, verificamos que os traços de personalidade (abertura, diálogo, confiança, disponibilidade, (co)responsabilidade) dos envolvidos é um dos aspetos que pode, no entender dos participantes no estudo, comprometer o sucesso da observação colaborativa de aulas. Na verdade, podemos verificar este entendimento nas palavras de uma docente, que afirma que *“Este processo pode envolver constrangimentos principalmente se não existir uma boa relação pessoal e profissional”* (Sofia - RI), pois acredita que a *“maior parte das vantagens deste processo advêm da relação entre os intervenientes”* (Sofia – RI).

Neste sentido, uma díade, ao recordar a experiência vivida, afirma que foi relevante

“haver um clima de confiança mútua e espírito de abertura na nossa diáde e, desde o início, não sentimos qualquer tipo de constrangimento, medo, insegurança ou sensação de que o nosso espaço ia ser invadido.” (Eva e Olga - RC);

“o compromisso de sermos sinceras quando expressássemos a nossa opinião, pois entendemos que o clima de confiança (...) e sem esta atitude, não iríamos de encontro ao que se pretendia nem traríamos nenhuns ganhos quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional.” (Eva e Olga - RC).

Percebemos que, para esta diáde, um dos aspetos essenciais para o sucesso desta estratégia supervisiva é a confiança entre os envolvidos, essencial para a abertura da sala de aula ao olhar do outro, sem medos e receios de expor as suas práticas. Nesta linha, uma outra docente refere que o observador tem de ser uma *“pessoa com a qual me identifico, em quem confio, com quem é fácil partilhar fragilidades.”* (Sofia - RI). Comungando destas ideias, uma outra professora refere que

“A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. Por outro lado, os silêncios profissionais sobretudo aqueles que encobrem problemas, dilemas, angústias, devem ser abertos e honestamente partilhados, sob pena de sofrermos calados (...). A observação colaborativa de aulas traz este efeito libertador.” (Rita - RI).

A estes aspetos, outros docentes, acrescentam a relação de colaboração, entre os envolvidos, com podemos ver nas transcrições que se seguem:

“relação dialógica e colaborativa, despida de preconceitos” (Rita e Ivo - RC);

“O trabalho em equipa e/ou o trabalho interdisciplinar são cruciais, desde que seja realizado num clima de colaboração e empatia. Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.” (Laura e Sofia - RC).

Verificamos que, para estes sujeitos, a confiança, o espírito de abertura, o diálogo sincero e transparente, a corresponsabilização na tomada de decisões e a colaboração são imprescindíveis para que possam ser partilhadas as fragilidades, as angústias, os problemas e os dilemas com que os professores se deparam na sua ação pedagógico-didática, o que concorda com o que dizem diversos autores (Alarcão, 2002; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Amaral et al., 1996; Cruz, 2011; O’Leary, 2014; Reis, 2010; Reis, 2011; Vieira, 1993b; Vieira & Moreira, 2011; Wragg, 2012).

Importa ainda destacar a referência que estes profissionais fazem às competências (capacidades científicas e pedagógicas, capacidades afetivas e de comunicação) do observador, como podemos verificar nas declarações de dois professores que entendem que a observação de

aulas deve ser vista como um *“ato colaborativo. Quer dizer, do ato de confiança e respeito mútuo. Intelectual e ético.”* (Rita e Ivo - RC) e que *“os colegas têm que reconhecer no outro competência(s)”* (Rita - RI).

Outra docente acrescenta ainda que, para assumir o papel de observador, apenas se deve

“aceitar/convidar alguém que se conhece, alguém com quem se trabalha e a quem se reconhece competência para o ato da observação em si” (Olga - RI).

É ainda possível verificar que, para duas docentes, a falta de motivação, de entusiasmo e de aceitação desta estratégia supervisiva também podem comprometer o sucesso do processo de observação, como podemos observar nas suas afirmações:

“falta de conhecimento profissional, da maior parte dos professores, que permita compreender, discutir e aceitar estas práticas.” (Rita - RC);

“se as pessoas envolvidas não estiveram dentro do mesmo espírito (promover o desenvolvimento profissional, aceitar desafios, correr riscos, divulgar e partilhar as descobertas).” (Sofia - RI).

Considerando as afirmações aferimos que estas professoras entendem que, para que as portas das salas de aula se abram e os professores aceitem o desafio de serem observados pelos seus pares, expondo as suas práticas, é necessário que, para além da confiança, sintam que a partilha constitui uma oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos, no geral, e para si, em particular, à semelhança do que defendem Borko et al. (2008).

Através da análise dos dados recolhidos neste segundo momento de recolha de dados, podemos inferir que se esbateram as reservas demonstradas no primeiro momento, nomeadamente, o desconforto e o constrangimento em ser-se observado, assim como a associação à avaliação do desempenho docente. Considerando os dados apresentados, parece-nos que, no entender dos participantes, esta estratégia devia passar a ser uma prática frequente entre docentes, mas não obrigatória, já que os professores referem que é necessário que os docentes estejam disponíveis e motivados para abrir a porta da sua sala de aula. Contudo, no entender deste grupo de formandos, a implementação e o sucesso de processos de observação colaborativa está dependente não só da instituição escolar, a quem compete a gestão e a organização de tempos e espaços para a operacionalização, a divulgação e o debate em torno desta estratégia, mas também da construção de relações mais sólidas, mais profissionais entre os elementos envolvidos.

De um modo geral, a análise dos dados, neste segundo momento, confirma as representações iniciais dos professores, assistindo-se a um alargamento do entendimento e do conceito de observação de aulas e a uma valorização do seu potencial formativo, como estratégia que permite

conhecer, interpretar e reconstruir o ensino que se pratica, com vista à melhoria do desempenho profissional, por via da reflexão crítica, dialogada e partilhada entre pares e sobre a prática.

Capítulo V. Reflexões finais e implicações futuras

Chegados a esta fase da nossa investigação, resta-nos apresentar as conclusões que derivam deste estudo e traçar caminhos com vista à descoberta de novos terrenos a explorar no âmbito da investigação, da formação contínua e da formação em contexto, caminhos esses capazes de promover o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino e da escola.

Ao centrar-se na observação de aulas, uma área sensível da supervisão de professores, o presente estudo procurou criar condições facilitadoras para uma reconceptualização de teorias e práticas de observação, no contexto da formação contínua. Assim, demos voz aos professores que participaram no nosso estudo na tentativa de aceder ao seu pensamento para, posteriormente, podermos compreender como o contacto com esta estratégia supervisiva, permite (re)construir conhecimento e atitudes profissionais.

Entendida como uma estratégia que potencia o conhecimento, a interpretação e a reconstrução da prática pedagógica, a observação foi simultaneamente objeto de investigação e estratégia de desenvolvimento profissional. Relembramos que, neste estudo, o desenvolvimento da capacidade de observação foi objeto de formação, na medida em que os envolvidos procuravam identificar modalidades de observação possíveis de implementar na escola onde exercem funções, com vista à construção de conhecimento profissional.

Deste modo, importa referir que os resultados terão de ser lidos em função da situação em que ocorrem e, por este motivo, a nossa investigação não pode, de todo, ser generalizável, já que a mesma foi circunscrita à experiência de observação colaborativa de aulas, vivida por um grupo de seis professores, de uma escola secundária da Região Centro, no âmbito de uma oficina de formação, com o objetivo de descrever, compreender e interpretar os significados que estes lhe atribuíram. No entanto, os resultados deste estudo evidenciam as potencialidades da observação colaborativa de aulas na (re)construção do conhecimento profissional docente, o que permitirá novas reflexões e, desta forma, reconstruir e renovar representações existentes sobre a utilização desta estratégia supervisiva na formação contínua de professores.

Como referimos em capítulos anteriores, este estudo foi orientado por quatro grandes questões investigativas, que agora relembramos, seguindo-se a cada uma a resposta que nos parece mais adequada tendo em consideração os resultados anteriormente apresentados e a respetiva análise à luz do enquadramento teórico em que nos fundamentámos. Salientamos que embora procuremos responder às questões separadamente, estas se interligam e complementam, não sendo, por isso, respostas fechadas e concluídas.

Face ao exposto procuramos então responder à primeira questão investigativa, *Quais as teorias pessoais dos professores sobre observação de aulas?*, começando por nos centrar nas duas

primeiras sub-questões: *Que experiências de observação já experienciaram? e Que avaliação fazem dessas mesmas experiências?*

Tratando-se de uma investigação que procurou conhecer as representações que um grupo de professores possui a respeito da observação colaborativa de aulas, representações essas que resultam do significado e da interpretação que os intervenientes atribuíram às experiências que viveram ao longo da sua vida profissional e pessoal, importa, antes de mais, lembrar essas mesmas experiências.

Com base nos dados obtidos, podemos dizer que até à realização da oficina de formação - *Observar, partilhar, reconstruir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente* -, todos os professores, à exceção de um, apenas tinham experienciado a observação de aulas em contextos onde esteve em causa o desempenho do professor, nomeadamente, aquando da formação inicial/profissionalização em serviço e no âmbito da avaliação de desempenho docente, o que confirma que as salas de aula dos professores continuam a estar no domínio do privado, tal como referem diversos autores (Alarcão & Tavares, 2003; Correia, 2011; Cruz, 2011; Hargreaves, 1998; Lam, 2001; Lawson, 2011; Ninin, 2009). Assim, podemos afirmar que, para a maioria dos participantes, a primeira experiência de observação colaborativa de aulas foi vivida no âmbito da oficina de formação, sobre a qual este estudo se realiza.

Globalmente, as experiências vividas foram avaliadas positivamente, pois, desde o início da formação que os dados recolhidos para esta investigação mostram que o grupo de docentes apresenta um entendimento bastante positivo do conceito e das finalidades da observação de aulas, apesar da referência a ideias/ sentimentos menos positivos. Este tipo de sentimentos está muito relacionado com estados de espírito ligados ao nervosismo, desconforto, pressão e constrangimento, bem como à avaliação de desempenho e a algumas reservas quanto à implementação de processos deste tipo, manifestados no início do percurso de formação. Importa, no entanto, destacar que estas ideias, sentimentos e reservas se dissiparam ao longo da formação, tendo sido substituídas pelo desejo de divulgação e difusão de processos de observação colaborativa na escola onde lecionam, o que é revelador da valorização e reconhecimento do potencial formativo desta estratégia na (re)construção do seu conhecimento profissional, contrariamente às experiências que alguns dos formandos tinham vivenciado anteriormente. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo de Lam (2001) que mostraram o desejo dos professores em ter aulas observadas por pares, quando esta estratégia se destina exclusivamente à promoção do desenvolvimento profissional.

Ainda no âmbito da nossa primeira questão de investigação, duas outras sub-questões lhe estão associadas: *O que é para os professores observar aulas? e Que finalidades atribuem ao processo de observação de aulas?*

Considerando a análise de dados apresentada, importa antes de mais destacar que, no discurso dos participantes deste estudo é, por vezes, difícil dissociar o conceito de observação de aulas das suas finalidades, o que de algum modo se justifica pelo facto de a observação de aulas ser um processo que procura atingir um determinado fim. No entanto, como já afirmámos anteriormente, verificou-se, no decurso desta investigação, um alargamento do entendimento do conceito e das finalidades da observação de aulas.

Neste sentido, importa destacar a valorização da categoria *conhecer* na resposta a estas duas questões, o que parece revelar mudanças no pensamento dos professores. De facto, a análise anteriormente apresentada, demonstra que a experiência colaborativa de observação de aulas, vivida pelos sujeitos envolvidos neste estudo, possibilitou que os mesmos passassem a entender a observação de aulas como uma estratégia que permite aceder e conhecer não só o ensino que praticam, mas também o que acontece nas suas salas de aula, através do olhar e dos registos que o par realiza, para poderem, posteriormente, refletir e agir sobre as suas práticas.

Deste modo, podemos afirmar que este grupo de professores entende a observação de aulas como um processo que permite conhecer melhor as práticas, através do olhar do outro e com base nos registos de observação efetuados, para procederem à identificação de aspetos da sua ação com vista à sua análise e melhoria. De facto, para os sujeitos envolvidos neste estudo, observar é acima de tudo um processo que possibilita a interpretação do ensino praticado por via da reflexão crítica, partilhada e dialogada com o par, assente no confronto e argumentação de diferentes pontos de vista, no questionamento e na justificação teórica das práticas vividas e observadas, com vista à sua reconstrução, isto é, com vista à melhoria da sua atividade profissional.

Tendo em conta o que afirmámos acerca da nossa primeira grande questão investigativa, sentimo-nos agora capazes de responder à segunda questão – *Como percebem os professores a experiência de observação de aulas vivida na relação com a (re)construção do seu conhecimento profissional?*

Globalmente, podemos dizer que o contacto com a experiência de observação colaborativa de aulas permitiu que os professores que participaram neste estudo reconhecessem o potencial formativo desta estratégia supervisiva na (re)construção do seu conhecimento profissional e, consequentemente, na promoção do seu desenvolvimento profissional.

Podemos afirmar que a função formativa do processo de observação colaborativa sobressai na emergência de um discurso centrado *na e para* a ação, na medida em que permite ao professor ver e rever a sua prática educativa, com a ajuda do olhar do par, das vídeo gravações e dos registos de observação realizados; compreender e dar significado à sua ação pedagógica, tendo em vista a sua reconstrução, ao privilegiar a reflexão crítica, dialogada, partilhada e dialética sobre o pensamento e a ação, as teorias e as práticas.

Para este grupo de docentes a observação de aulas permite reconhecer e identificar aspetos da ação do professor (muitas vezes instalados devido à rotina) dos quais não tem consciência, mas que podem ser aperfeiçoados, a partir dos registos de observação efetuados e do confronto de opiniões entre observador e observado pois, como já referimos, os docentes apenas conhecem subjetivamente o ensino que praticam através das suas representações. Deste modo, esta estratégia supervisiva é vista, por estes docentes, como uma oportunidade para construírem um conhecimento mais rigoroso e fundamentado da sua prática ao potenciar a reflexão crítica e colaborativa em torno do ensino que realizam com o intuito de compreenderem o que realmente se passa no decurso do processo de ensino-aprendizagem, incluindo os efeitos sobre as aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, podemos dizer que este grupo de professores atribui especial destaque ao valor formativo do feedback na (re)construção do conhecimento profissional, ao considerar que é por via da análise das práticas a partir de diferentes perspetivas, do confronto de opiniões, dos questionamentos, das explicações sobre as opções pedagógico-didáticas tomadas e da explicitação das teorias que sustentam as suas práticas que toma consciência da distância entre as teorias que defende e a sua efetiva realização na ação, o que desperta o desejo de superação e projeção de formas alternativas de atuação.

Estes docentes reconheceram que a observação colaborativa pode ser uma estratégia favorável à aprendizagem profissional, quando desenvolvida numa lógica de colaboração e diálogo, permitindo aos professores, aprender, melhorar e mudar a sua atuação, contrariando, deste modo, o isolamento e o individualismo que ainda persiste na profissão e a rotina que os pode conduzir à estagnação enquanto profissionais. Por outras palavras, os professores reconheceram que a observação e a indagação das suas práticas, assente na reflexão crítica, realizada *pelo* e *com* o par, as faz aprender, ao contribuir para o desenvolvimento de novas formas de pensar e de agir profissionalmente, permitindo-lhes, desta forma, responder às necessidades e encontrar soluções para os problemas com que se defrontam diariamente.

Procuramos agora responder à terceira questão – *Que papel os professores atribuem aos pares e a si próprios no processo de (re)construção do seu conhecimento profissional?* A análise aos dados realizada leva-nos a dizer que a experiência de observação de aulas vivida pelos participantes assentou numa perspetiva horizontal e colaborativa de supervisão clínica, pelo que se traduziu num processo de ajuda entre colegas, possibilitando, de um modo geral, aprendizagens quer ao observador quer ao observado. Assim, no âmbito deste estudo, os docentes atribuíram aos seus pares o papel de “amigo crítico”, entendido como alguém de confiança que os ajuda a refletir sobre o ensino que realizam, através do questionamento, da confrontação de perspetivas, da análise e interpretação dos dados recolhidos e que os auxilia na identificação e na resolução de problemas levantados pela atividade docente.

Enquanto professores observados, os participantes assumiram-se como sujeitos aprendentes, com um papel central na (re)construção do seu próprio conhecimento profissional, ao apresentarem-se, simultaneamente, como objetos e sujeitos do processo de formação. De facto, ao abrirem a porta das suas salas de aula, este grupo de docentes envolveu-se cognitivamente e emocionalmente e apresentou vontade em examinar e ver examinados aspetos específicos da sua atuação, em função dos seus contextos, das suas características, das suas necessidades e/ou dos seus problemas, com o intuito de encontrar com a ajuda do feedback fornecido pelo par, alternativas apropriadas que permitam a revisão, a renovação, a ampliação, o aprofundamento e o aperfeiçoamento do conhecimento sobre o seu próprio ensino.

Chegamos, agora, à última questão - *Que sugestões dão os professores para colocar em prática processos de observação de aulas entre pares, potenciadores da construção de conhecimento profissional?* Em relação a esta questão, podemos reafirmar que a conceção e o desenvolvimento de processos de observação colaborativa, nas escolas, dependem não só de fatores contextuais, relacionados com a instituição escolar, a quem compete a gestão e a organização dos tempos e dos espaços para a operacionalização, a divulgação e o debate em torno desta estratégia supervisiva, mas também das relações interpessoais existentes entre os elementos envolvidos.

Relativamente aos fatores contextuais, destaca-se o papel determinante da direção da escola no planeamento estratégico dos horários dos professores, por forma a permitir a compatibilidade dos mesmos e a facilitar a ocorrência de experiências de observação colaborativa que respeitem as fases do ciclo da supervisão clínica. Para além da compatibilidade dos horários, podemos dizer que é imprescindível que se criem, na escola, espaços formais ou informais, que permitam a divulgação e o debate em torno desta estratégia de desenvolvimento profissional, nomeadamente, através da realização de sessões de divulgação dos resultados da oficina de formação, realizada no âmbito deste estudo, no sentido de sensibilizar os restantes docentes da escola e como ponto de partida para a definição de uma modalidade de observação entre pares, partilhada por todos. Deste modo, os processos de observação a desenvolver poderão passar pela construção de projetos de observação colaborativa entre pares, de participação espontânea, no âmbito de cada departamento ou no âmbito das áreas disciplinares e/ou de modo mais alargado, envolvendo, por exemplo, docentes da mesma turma e de disciplinas diferentes. No entanto, realça-se que os projetos de observação colaborativa a implementar deverão centrar-se na análise de situações reais ou vídeo gravadas, analisadas à luz de objetivos e instrumentos acordados entre o observador e o observado. Neste sentido, destaca-se a necessidade de os professores receberem formação no âmbito da observação de aulas, de modo a compreenderem a importância desta estratégia supervisiva para a promoção da construção do conhecimento profissional e, consequentemente, para o desenvolvimento profissional, desligando-a da mera avaliação de desempenho docente. No entanto,

importa realçar que o sucesso deste tipo de processos depende, igualmente, da criação de um ambiente propício ao estabelecimento de relações interpessoais, assentes na confiança, no diálogo, na colaboração, na democraticidade das decisões tomadas e no comprometimento com a melhoria do ensino e da aprendizagem, o que implica sempre um compromisso com o seu próprio desenvolvimento profissional.

Em jeito de síntese das respostas às nossas questões de investigação, podemos afirmar que a experiência de observação de aulas, quando desenvolvida numa perspetiva formativa, horizontal e colaborativa, permite que os professores conheçam, interpretem e reconstruam o ensino que praticam, com vista à melhoria do seu desempenho profissional.

Limitações e implicações futuras

Apresentadas as conclusões, debruçarmo-nos, agora, sobre as limitações com que nos deparámos no decurso deste estudo, decorrentes não só própria investigação, mas também do contexto em que esta se desenvolveu.

Considerando que esta investigação acompanhou um percurso de formação de um grupo restrito de docentes, com experiência, interessado e empenhado em aprender uns com os outros e que procurava estratégias que permitissem contribuir para o desenvolvimento de processos de observação entre pares, de cariz formativo, na escola onde lecionam, os resultados obtidos não podem ser generalizados. Deste modo, seria interessante conhecer as representações de um maior número de professores, por exemplo, alargar a investigação aqui desenvolvida a professores de outras escolas ou a uma região do país.

Outra das questões que se levanta deriva do próprio discurso dos professores que lamentaram a falta de tempo para cumprir com calma todas as fases do ciclo de observação, que esta formação implicou. Deste modo, recomendamos, para futuras ações, mais tempo para o desenvolvimento da oficina de formação, nomeadamente, introduzir um maior espaçamento entre as sessões.

Relativamente às limitações decorrentes da própria investigação, temos a referir que sentimos alguma falta de dados que nos permitissem conhecer de forma mais profunda os processos reflexivos que os sujeitos utilizaram para (re)construírem as suas representações e o seu conhecimento profissional. Neste sentido, teria sido uma mais-valia, por exemplo, ter solicitado a vídeo gravação dos encontros de pós-observação. Outro aspeto a salientar resulta do facto dos questionários de diagnóstico terem sido respondidos anonimamente, o que nos impediu, no decurso desta investigação, de acompanhar individualmente cada um dos sujeitos e perceber quais os docentes que reconstruíram mais o seu pensamento e porquê, a respeito da observação de aulas.

Estas limitações encerram pistas de investigação futura, ou seja, seria importante realizar estudos semelhantes mas com recurso a outros instrumentos de recolha de dados que confirmem, revejam ou expandam os resultados obtidos neste estudo.

Gostaríamos que esta investigação contribuisse para abrir portas à divulgação, nas escolas, de experiências semelhantes entre professores, pois a observação de práticas reais de ensino, numa lógica reflexiva e colaborativa, potencia a (re)construção do conhecimento teórico e prático dos docentes envolvidos e, conseqüentemente, da organização em que desenvolvem a sua atividade. Contudo, importa relembrar que a implementação de projetos desta natureza carece de formação, pelo que seria desejável a replicação da oficina de formação que serviu de contexto a esta investigação ou de programas de formação semelhantes que apresentassem a observação de aulas como objeto de estudo.

Finalmente, não poderíamos deixar de referir aqui a importância que esta investigação teve para o nosso próprio desenvolvimento profissional. Assim, podemos dizer que em termos pessoais, o presente estudo permitiu-nos adquirir um manancial de conhecimento que não tínhamos, estando hoje muito mais informadas sobre o saber teórico que está incluído no conhecimento e na ação docente e sobre a importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional dos professores. Ganhámos, ainda, uma maior consciência da importância da reflexão sobre as práticas e da sua investigação. Esta consciência fez-nos, enquanto professora de Geografia, ter um olhar mais atento e mais cuidadoso ao nível dos processos de aprendizagem dos alunos, principalmente quando as aprendizagens pareciam não ocorrer, o que nos conduziu a um maior questionamento da nossa ação e, por vezes, nos levou a reorganizar o ensino que praticávamos.

Enquanto profissional, sentimos agora uma responsabilidade acrescida na construção do nosso próprio percurso de formação e para assumir um papel mais interventivo com vista à transformação do nosso contexto de trabalho, já que esta investigação nos permitiu, pela primeira vez transformar ideias que nos pareciam promissoras em ações concretas e, deste modo, percorrer outros caminhos no que diz respeito à formação contínua de professores, assente na colaboração com os pares, na observação, na análise e na reflexão crítica sobre práticas concretas de sala de aula, por forma a ganharmos uma “*lucidez profissional que jamais é total e definitiva*” (Perrenoud, 2000, p. 160) ou seja, para tomarmos, cada vez mais, consciência do que fazemos, do que dizemos/pensamos fazer para podermos fazer melhor.

Sabemos com Vieira e Moreira (2011) que não é fácil colocar em prática estratégias de supervisão com potencial transformador, mas importa arriscarmo-nos a percorrer o caminho “re(ide)alista da possibilidade” (Vieira, 2011, p.12) e criar condições para as portas das salas de aula se abram e se possa desenvolver o que a formanda Rita escreveu no seu relatório:

“a observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. Por outro lado, os silêncios profissionais sobretudo aqueles que encobrem problemas, dilemas, angustias, devem ser aberta e honestamente partilhados (...). A Observação colaborativa de aulas traz esse efeito libertador.”

Referências bibliográficas

- Al Wahbi, A. (2014). The need for faculty training programs in effective feedback provision. *Advances in Medical Education and Practice*, 5, 263-268.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 11-23). Porto: Porto Editora. Coleção NOVACIDInE.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo superviso. In Bizarro, R & Moreira, M. A. (org.). *Supervisão pedagógica e Educação em Línguas*. (pp.17-23). Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In Machado, A, & Alves, J. M. (coord.). *Coordenação, supervisão e liderança*. (pp. 36 – 47). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.; Leitão, A., & Roldão, M. C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. Vol 1, Nº 3, pp 2-29.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, C.; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Martins, F., & Marques, D. (1995). Do processo de observação à reconstrução da interação pedagógica: um projeto de formação de professores de língua estrangeira. In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. (pp. 87- 106). Aveiro: Edições CIDIne.
- Amado, J. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In Amado, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp.19-71). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In Amado, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 301-351). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). Documentos pessoais (e não pessoais) . In Amado, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 275-289). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In Amado, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp.121-143). Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Amado, J., & Vieira, C. (2013). A validação da investigação qualitativa. In Amado, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 357- 376). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Andrade, A.I. (coord) & Álvares Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, M., Canha, M.B., Cardoso, I., Espinha, A., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A.S., Sá, C., Sá, S., Santos, L. (2008). *Línguas & Educação: orientações para um projecto colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I, Araújo e Sá, M.H., & Moreira, G. (coord.). (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do Lale, série propostas, nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Canha, M. B., Martins, F., & Pinho, A. S. (2006). As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. In Bizarro, R. & Braga, F. (org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. (pp. 178-191). Porto: Porto Editora.
- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. In Vélaz de Medrano, C. & y Vaillant, D. (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 67-77). Madrid: OEI.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27, 10-20.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bauer, M. W. (2000). Análise de conteúdo clássica. In Bauer, M. W. & Gaskell, G. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. (pp. 189-217). Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. 1ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borko, H.; Jacobs, J.; Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and teacher education*, 24, 417-436.
- Borko, H.; Koellner, K; Jacobs, J., & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM Mathematics Education*, 43, 175-187. DOI 10.1007/s11858-010-0302-5.
- Braga, F. (2011). Processos e protocolos de observação da prática docente numa lógica de supervisão colaborativa – Contributos para a profissionalidade docente. In Machado, E. A.; Alves, M.P. & Gonçalves, F.R. (org.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. (pp. 65-80). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Bru, M. (2001). Para renovar a investigação sobre a pedagogia e o acto de ensinar. In Estrela, A. & Ferreira, J. (org.). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. (pp. 71-94). Lisboa: EDUCA.
- Caena, F. (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37: 1, pp. 106-122, DOI: [10.1080/02619768.2013.845165](https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845165)
- Campos, J., & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e avaliação: construção de registos e relatórios*. 1ª Edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional de professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, pp. 133-148. Retrieved from http://www.dgae.mec.pt/web/14654/formacao_continua
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa
- Coimbra, M. N. C. T., Marques, A. T, & Martins, A. M. O. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores?. *Revista Lusófona de Educação*, nº 20, pp. 31-46.
- Correia, S. (2011). Abrir a sala de aula: observar para auto-avaliar a escola . In Machado, E. A.; Alves, M.P. & Gonçalves, F.R. (org.). *Observar e avaliar as práticas docentes*. (pp. 129-147). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2ª edição. Coimbra: Edições, Almedina.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas – Supervisão e colaboração. In Machado, E. A.; Alves, M.P. & Gonçalves, F.R. (org.). *Observar e avaliar as práticas docentes*. (pp. 81-94). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação* [online], vol.23, n.1-2 ISSN 0102-2555. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.
- Damas, M. J., & De Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Dias, C., & Morais, J. (2004). Interação em sala de aula: Observação e análise. *Revista Referência*, nº 11, pp. 49-58.
- Duffy, B. (1997). Análise de dados documentais. In Bell, J. *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (pp. 90 – 98). Lisboa: Gradiva.
- Escola Secundária XXX. (2013a). *Projeto educativo 2013-2016*.
- Escola Secundária XXX. (2013b). *Relatório de autoavaliação 2013*.
- Escola Secundária XXX. (2014). *Plano de melhoria 2014*.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 37-48.

- Estrela, A. C. (1983). A observação ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, pp. 129-141. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação em classes – Uma estratégia de formação de professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. A. & Simão, A.M.V. (2009). Nota de apresentação. In Flores, M. A & Simão, A. M. V. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 7-15). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Flores, M. A.; Simão, A. M. V.; Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In Flores, M.A. & Simão, A. M. V. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de pesquisa* (42), nº 147, pp. 900- 919.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta - Soc. Port. de Material Didáctico, Lda.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11 (2), 327-345.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação do pensamento do professor. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Repimpressão 4ª Edição. Oeiras: Celta Editora.
- Glazer, C.; Abbott, L., & Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 5:1, 33-46, DOI: 10.1080/1462394032000169947
- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In Nóvoa, A (org.). *Vidas de professores*. (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo.Revista de Ciências da Educação*. 8, pp. 23-36.
- Gonçalves, M. L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, M. D. L., & Andrade, A. I. (2007). Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. *Educação [On-Line]*, XXX, 457-477. Retrieved from <http://redalyc.org/articulo.oa?id=84806304>

- Goodson, I. F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Hamilton, E. R. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*, 39: 1, 42-64, DOI: 10.10.80/19415257.2012.726202
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora Mc Graw-Hill de Portugal, L.da.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Infante, M. J.; Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. (pp. 151-170). Porto: Porto Editora.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In Flores, M. A & Simão, A. M. V. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ketele, J-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem ao longo da vida. In Flores, M. & Simão, A. M. V. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 39–60). Mangualde: Edições Pegado.
- Lam, S. (2001). Educators' opinions on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching and Teacher Education*, 17, 161–173.
- Lawson, T. (2011). Sustained classroom observation: what does it reveal about changing teaching practices? *Journal of Further and Higher Education*, 35: 3, 317-337.
- Lee, H-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 699-715.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, 3, (57), pp. 371-389.
- Lima, M. da G. S.B. (2007). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación* (43), 7, pp. 1- 8.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In Flores, M. A & Simão, A. M. V. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In Estrela, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. (pp. 117-159). Porto: Porto editora.
- Luz, L. T. A. da. (2007). Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: reflexões sobre um conceito em consolidação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 46 (2), pp. 247-262. Disponível online in <http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a08v46n2.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sífo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22.
- Marcelo, C., & Pryma, M. (2013). A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In Marcelo, C. & Pryma, M. (org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. (pp. 37- 53). Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Martins, A. P. (n.d.). *O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional: um estudo em contexto* (Dissertação de Mestrado em Supervisão não publicada). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In Estrela, A. & Ferreira, J. (org.), *Investigação em educação: Métodos e técnicas*. (pp. 49-58). Lisboa: EDUCA.
- Millis, B. J. (1992). Conducting effective peer classroom observations. *To Improve the Academy*. Paper 250. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/250>
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Contrato de autonomia*. Lisboa: DGEstE -Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares.
- Monteiro, A. L., & Guedes, N. C. (2013). *Compreendendo a formação docente como um processo reflexivo*. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE 2013.
- Morgado, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In Morgado, J. C. & Reis, I. (orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Cied, Universidade do Minho (pp. 41-57).
- Moreira, M. A. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: as narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 5(5), 11–29.
- Moreira, M.A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Ninin, M. O. G. (2009). A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 25 (2), 347-400. Retrieved February 20, 2014, from <http://www.scielo.br/scielo>.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 13-34). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, pp. 21-28. Retrieved from http://www.dgae.mec.pt/web/14654/formacao_continua
- O’Leary, M. (2014). *Classroom observation. A guide to the effective observation of teaching and learning*. London and New York: Routledge.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. (pp. 9-18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, E., Gerardo, P., & Rosa, M. J. (2014). *Avaliação externa das escolas - Relatório Escola Secundária XXX*. Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Oliveira, L., Melo, M., & Moreira, M. (2005). Observação inter pares: análise de uma prática colaborativa. In Silva, B. & Almeida, L. (orgs.) *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (p. 2885 – 2891). Braga: CIED, IEP, Universidade do Minho.
- Orland-Barak, L., & Rachamim, M. (2009). Simultaneous reflections by video in a second-order action research-mentoring model: lessons for the mentor and the mentee. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 10: 5, 601-603, DOI: 10.1080/14623940903290653
- Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Inglês. Braga: Universidade do Minho.
- Pajares, F. M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, nº 3, pp.307-332.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. 1ª Edição. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (pp. 15-35). São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (2004). *Implementação do processo de Bolonha a nível nacional*. Disponível online http://www.apm.pt/files/65105_Bolonha_Formacao_Professores_4640f3bca539a.pdf.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11 (2), 145-163. Disponível online in <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3167>
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education* 24, pp. 1717-1728.
- Postholm, M. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, Vol. 54, Nº. 4, pp 405-429.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1994). *Observer les situations éducatives*. 2ª Edição. Paris: Puf.
- Quiy, R., & Camphenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. 6ª Edição. Lisboa: Gradiva.

- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15 (16), 17-34.
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Coleção Situações de Formação (3). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. (Ministério da Educação, Ed.). Lisboa: Cadernos do CCAP. Retrieved from <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Ribeiro, C.M.F. (2010). *Pedagogia para a autonomia e supervisão: a observação de aulas como estratégia de (re)definição dos papéis pedagógicos na educação em línguas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: teacher' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education* 27, pp. 116-126.
- Rodrigues, A. (2001). A Investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In Estrela, A. & Ferreira, J. (org.). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. (pp. 59-70). Lisboa: EDUCA.
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), pp. 94-103.
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, pp. 40-50. Retrieved from http://www.dgae.mec.pt/web/14654/formacao_continua
- Roldão, M.C. (2014). Para que serve a supervisão?. In Machado, A, & Alves, J. M. (coord.). *Coordenação, supervisão e liderança*. (pp. 36 – 47). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica.
- Rosaen, C., Carlisle, J., Mihocko, E., Melnick, & Johnson, J. (2013). Teachers learning from analysis of other teachers' reading lessons. *Teaching and Teacher Education* 35, pp. 170-184.
- Rousseau, N., & Saillant, F. (2003). Abordagens de investigação qualitativa. In M.-F. Fortin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (pp. 147–160). 3ª Edição. Loures: Lusociência.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando a representação fotográfica. In Sá-Chaves, I. (org.). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. (pp. 53-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2009). Aprender a melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In Flores, M. A & Simão, A. M. V. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

- Sanches, M. F., & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em educação. Revista da sociedade portuguesa de Ciências da Educação*, 3, pp. 131- 233.
- Serafini, O., & Pacheco, J.A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1-19. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/459>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, nº 2, pp. 4-14.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, pp. 1-30. Disponível online in <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Silva, R. B. A. R. (2015). *Conhecimento profissional docente: uma experiência de auto-supervisão*. Dissertação de Mestrado em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 90, pp. 173-188.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. de. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *SÍSIPO. Revista de Ciências da Educação*, Nº8, 61-74.
- Soares, I. M. F., & Bejarano, N. R. R. (2008). Crenças dos professores e formação docente. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, (14), pp.55-71. Disponível online in <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3024/2654>
- Stake, R. (2012). *A Arte da investigação com estudos de caso*. 3º Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e as suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 3, pp 5-24.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, pp. 209-244. Disponível online in <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313697013>
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 59-74). Porto: Porto Editora.
- Teixeira, F. (2011). Da natureza da observação pedagógica: da objectividade à interpretação. In Machado, E. A.; Alves, M. P. & Gonçalves, F. R. (org.). *Observar e avaliar as práticas docentes*. (pp. 17-46). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Tomaz, C. F., Andrade, A. I., Espinha, Â., Pinho, A., Pinho, A. S., & Simões, A. R. (2010). *Línguas e educação: perfis profissionais de professores e investigadores. Um estudo no distrito de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tripp, T., & Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education* 28, pp.728-739.

- Vieira, F. (1993a). Observação e supervisão de professores. In Sequeira, F. (org.). *Dimensões da educação em língua estrangeira*. (pp. 69-90). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1993b). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. 1ª Edição. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da Supervisão. In Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29 (105), pp. 197-217.
- Vieira, F. (2010). Formação em Supervisão: (re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In Bizarro, R & Moreira, M. A. (org.). *Supervisão pedagógica e Educação em Línguas*. (pp. 149-170). Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *LINGVARVM ARENA*, Vol. 2, pp. 9-25.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de professores. Disponível online in http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Wragg, E. C. (2012). *An introduction to classroom observation*. Classic ed. London: Routledge
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 4ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

Referências legislativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, D.R. I Série, n.º 237 (1986-10-14), p. 3067- 3081. Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, D.R. I Série, n.º 14 (2007-01-19), p. 501-547. Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, D.R. I Série, n.º 37 (2012-02-21), p. 829-855. Procede à 11.ª alteração ao estatuto da Carreira do Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, D.R. I Série, n.º 92 (2014-05-14), p. 2819-2828. Estabelece o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

ANEXOS

Anexo 1 - Programa da oficina de formação

Programa da Ação de Formação

11- 2014/15 - "Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente"

Modalidade:	Oficina de Formação	Registo de Acreditação:	CCPFC/ACC-78843/14
Duração:	25 horas presenciais e 25 horas não presenciais		
Formadoras:	Luciana Mesquita da Silva, Nilza Maria Vilhena N. Costa, Ana Isabel de Oliveira Andrade		
Destinatários:	Docentes dos ensinos básico e secundário		
N.º de Formandos:	20		
Local de realização:	[REDACTED]		

Razões Justificativas da Ação

A observação de aulas constitui um processo colaborativo entre observador e observado (Reis, 2011; Alarcão, Tavares, 2003), dada a importância dos papéis que ambos desempenham antes, durante e após a observação, por forma a garantir benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional.

As práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades no desenvolvimento dos professores, uma vez que surgem na e da interação entre as pessoas, dos conhecimentos e experiências que partilham, na responsabilidade partilhada e equitativa sobre os percursos da ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento, com vista à mudança de práticas. (Alarcão, Canha, 2013)

A observação de aulas, enquanto estratégia de supervisão colaborativa, pretende que os professores reflitam sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e sobre o dos seus colegas, não numa atitude avaliativa, mas debruçando-se sobre os aspetos observados, com vista à análise e reflexão sobre o que fazem, porque o fazem, com que objetivos e resultados. (Alarcão, Tavares, 2003).

Para a concretização das potencialidades formativas da observação é necessário um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito e a colaboração, ao longo das diversas fases do processo de observação, poderá facilitar o estabelecimento desse clima. Na procura desse clima de respeito, apoio e desenvolvimento mútuo, Reis (2011) refere a possibilidade do observador participar na seleção do foco de observação, assim como, participar na indicação da pessoa que considere mais qualificada para o observar e apoiar no seu desenvolvimento. O foco da observação, neste caso, centra-se nos aspetos relativamente aos quais, o professor observado, pretende obter sugestões de melhoria. Por vezes, pode verificar-se uma alternância de papéis, com os professores a observarem as aulas uns dos outros. Este tipo de negociação, relativamente ao foco, duração, frequência e forma de concretização poderá vir a traduzir-se na redução da inibição, ansiedade, rejeição e recusa por parte dos professores. A ausência de negociação na observação de aulas poderá gerar "sentimentos de desconfiança, ceticismo e rejeição." (Ferreira, Azevedo, 2010, p.699). Talvez por essa razão, a abertura das salas de aula aos outros representa ainda, e em geral, um desafio para muitos docentes, sendo difícil a "passagem do eu solitário ao eu solidário" nas palavras de Sá-Chaves, Amaral, citadas por Alarcão, Tavares (2003, p. 124).

A oficina de formação - Observar, Partilhar e Construir, sustenta a sua justificação no quadro dos instrumentos de exercício da autonomia da escola, designadamente no seu Projeto Educativo (2013-2016). Está patente neste documento da [REDACTED] que um dos desafios assumidos por esta escola é elevar os padrões de desempenho, através da exigência, e da aposta clara na autorregulação, no rigor e na qualidade do serviço que presta à comunidade. Neste mesmo sentido, no Relatório de Autoavaliação da [REDACTED], é referida a necessidade de complementar o modelo de autoavaliação existente, "com a observação dos processos, em especial a qualidade do ensino, das aprendizagens e da avaliação" (Relatório de Autoavaliação, 2013, p. 30), através da implementação de um projeto de observação de aulas que promova a flexibilidade sobre as práticas. Este aspeto é reforçado no Relatório da Avaliação Externa das Escolas que recomenda a "Dinamização da observação de aulas como estratégia emergente da autoavaliação, visando a orientação, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos docentes" (Oliveira, Gerardo, Rosa, 2014, p. 10), sendo esta uma área prioritária onde a escola deve fazer incidir os seus esforços.

No Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, art.º 20, alínea c) pode ler-se que assume particular importância a valorização das experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino.

Objetivos a atingir

Construção de conhecimento teórico e prático, no sentido de:

1. Desenvolver hábitos de observação colaborativa de aulas.
2. Criar, promover, analisar e partilhar, quer as mais-valias, quer os constrangimentos das experiências de observação colaborativa de aulas que realizaram, na perspetiva do impacto que as mesmas tiveram/podem ter na construção do conhecimento profissional.
3. Construir instrumentos de observação de aulas que satisfaçam as necessidades dos formandos.
4. Refletir em grande grupo, sobre estratégias exequíveis e indutoras da (re)construção do conhecimento profissional.
5. Desenvolver atitudes reflexivas e supervisivas da prática letiva de cada um dos elementos do grupo de trabalho, tendo por base o previamente acordado entre observador e observado.

Conteúdos da Ação

1. Investigação, ação educativa e desenvolvimento profissional.
2. Culturas de colaboração e comunidades profissionais na área da educação.
3. Observação de aulas: modalidades e possibilidades de desenvolvimento profissional.
4. Relatos e relatórios de observação: reflexão e construção de conhecimento.
5. Portfolio de formação: espaço de partilha e de construção profissional.

Metodologias de Realização da Ação

1. Caracterização do grupo de trabalho (motivações, expectativas) e definição de um plano de trabalho conjunto (propostas de tarefas individuais e de grupo).
2. Reflexão sobre práticas de observação da ação educativa apresentadas pelos sujeitos que as experienciaram.
3. Definição de plano de trabalho colaborativo em torno da observação de aulas.
4. Observação de situações educativas com recolha e tratamento de dados (tarefa a realizar em pequenos grupos, com aplicação dos materiais produzidos).
5. Apresentação ao grupo dos resultados das observações.
6. Construção de um portfolio individual reflexivo de práticas de observação e de desenvolvimento profissional docente.

Nos trabalhos a desenvolver, os grupos poderão optar por refletir sobre:

- a) Modelos de observação de aulas;
- b) Documentos e instrumentos de registo e observação;
- c) Projetos de observação colaborativa de aulas.

Avaliação dos Formandos

Os formandos serão avaliados com base:

- nas tarefas realizadas ao longo não só das sessões presenciais conjuntas, mas também das de trabalho autónomo;
- nos planos de observação colaborativa desenvolvidos, nomeadamente através da forma como os construíram e ajustaram à possibilidade de promoção do desenvolvimento profissional de cada um;
- na construção de um portfolio individual que contemplará reflexões sobre o desenvolvimento profissional, registos sobre as práticas de observação de aulas
- num relatório individual com sugestões para práticas de observação colaborativa no contexto da escola em que exercem a sua atividade.

Os formandos serão classificados na escala de 1 a 10 valores.

Calendarização

MÊS	DIA	DIA DA SEMANA	HORÁRIO	Nº HORAS
OUTUBRO	18	Sábado	9h às 13h	4
NOVEMBRO	8	Sábado	9h às 13h	4
	15	Sábado	9h às 13h	4
	22	Sábado	9h às 13h	4
JANEIRO	17	Sábado	9h às 13h	4
	24	Sábado	8h 30m às 13h 30m	5
Total de horas				25

Anexo 2 - Questionário de diagnóstico



centro de formação intermunicipal
entidade formadora Certificada – Registo n.º CCPFC/ENT-AE-1204/14



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Oficina de Formação CCPFC/ACC-78843/14

“Observar, partilhar e construir: possibilidade de desenvolvimento profissional docente”

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Caro/a participante,

Este questionário insere-se na formação acima identificada cuja grande finalidade é contribuir para que os professores desenvolvam conhecimento profissional assente na experimentação de práticas de observação colaborativa. Trata-se de um questionário anónimo, não havendo respostas certas ou erradas: todas as opiniões são igualmente válidas. Agradecemos que responda com o maior rigor possível e apenas no espaço que lhe é dado.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Parte I – Caracterização pessoal e profissional

(Assinale com um x no espaço respetivo, ou escreva quando for esse o caso)

1. Género: Feminino ☐ Masculino ☐
2. Idade: ____ anos até 31/08/2014
3. Grau académico:
Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outra situação ☐ Qual? _____
4. Anos de serviço (contabilizar até ao final do ano letivo 2013/2014).
até 3 anos ☐ de 15 a 24 anos ☐
de 4 a 6 anos ☐ de 25 a 35 anos ☐
de 7 a 14 anos ☐ de 35 a 40 anos ☐
+ de 40 anos ☐
5. Anos de serviço (nesta escola): _____
6. Situação profissional:
Professor do quadro ☐ Professor contratado ☐
7. Grupo disciplinar: _____
8. Assinale qual(ais) o(s) nível(eis) de ensino em que leciona no presente ano letivo.
3º ciclo ☐ Secundário ☐

9. Indique, até ao máximo de 3, o(s) cargo(s) que desempenhou/desempenha e que considera mais importante(s) para o seu desenvolvimento profissional.

Nenhum	<input type="checkbox"/>
Responsável pela dinamização de projetos e/ou clubes	<input type="checkbox"/>
Diretor de turma	<input type="checkbox"/>
Subcoordenador de área disciplinar/Representante de grupo	<input type="checkbox"/>
Coordenador de departamento	<input type="checkbox"/>
Coordenador de diretores de turma	<input type="checkbox"/>
Orientador/supervisor da prática pedagógica	<input type="checkbox"/>
Membro da Direção da Escola	<input type="checkbox"/>
Membro do Conselho Geral	<input type="checkbox"/>
Outro(s). Qual(ais)? _____	<input type="checkbox"/>

9.1. Justifique a escolha feita em 9.

--

10. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao seu percurso profissional?

Utilize a escala.

1. <i>Insatisfeito(a)</i>	<input type="checkbox"/>
2. <i>Pouco satisfeito(a)</i>	<input type="checkbox"/>
3. <i>Satisfeito(a)</i>	<input type="checkbox"/>
4. <i>Muito satisfeito(a)</i>	<input type="checkbox"/>
5. <i>Extremamente satisfeito(a)</i>	<input type="checkbox"/>

Parte II – Formação, observação e trabalho colaborativo

11. Indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, as ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós-graduações) que frequentou sobre observação de aulas e/ou trabalho colaborativo e que considera terem sido mais importantes para o seu desenvolvimento profissional. Justifique apontando a(s) razão(ões) da sua importância.

	Tema/ título	Tipo/modalidade da formação	Justificação (da importância)
1			
2			
3			

12. Indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, as ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós-graduações) que frequentou e considerou de maior importância para o seu desempenho em sala de aula. Justifique apontando a(s) razão(ões) dessa importância.

	Tema	Tipo/modalidade da formação	Justificação (da importância atribuída)
1			
2			
3			

13. Quais os principais problemas que se colocam à formação de professores em Portugal? Assinale-os, até um máximo de 3, na lista abaixo indicada.

Formação inicial deficitária.	
Falta de oferta de formação contínua.	
Formação não adequada às necessidades dos professores.	
Desajuste entre a investigação/formação e a realidade escolar.	
Formação não centrada na escola.	
Falta de implicação do formando no processo de formação.	
Instabilidade na carreira profissional.	
Falta de colaboração entre as instituições de formação e as escolas.	
Falta de tempo para investir na formação.	
Desmotivação associada ao congelamento na carreira docente.	
Condição necessária para a progressão na carreira.	
Falta de relação com a sala de aula.	

14. O que é para si observar aulas?

15. Que sentimentos/ideias associa à observação de aulas?

- | | |
|---------|---------|
| • _____ | • _____ |
| • _____ | • _____ |
| • _____ | • _____ |

16. Que modalidades de observação de aulas conhece?

- | | |
|---------|---------|
| • _____ | • _____ |
| • _____ | • _____ |
| • _____ | • _____ |

17. Ao longo da sua carreira profissional já observou aulas?

Sim ☐ Não ☐

- 17.1. Se sim, em que circunstâncias ?

Orientador(a) de estágio / profissionalização em serviço. ☐
 Avaliação de desempenho docente. ☐
 Formação contínua. ☐
 Projeto de investigação. ☐
 Outra. Qual? _____ ☐

- 17.2. Se respondeu sim na questão 17, indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, o que aprendeu com a(s) observação(ões) de aula(s) que realizou?

1	
2	
3	

18. Que sentimentos/ideias associa à possibilidade de ser observado em sala de aula?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

19. Ao longo da sua carreira profissional experienciou ser observado em situação de sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

19.1. Se sim, em que circunstâncias ?

Estágio pedagógico / profissionalização em serviço.

Orientação de estágio.

Avaliação de desempenho docente.

Formação contínua.

Projeto de investigação.

Outra. Qual? _____

☐
☐
☐
☐
☐
☐

19.2. Se respondeu sim na questão 19, indique, no quadro abaixo apresentado, até ao máximo de 3, o que aprendeu com a observação de aulas que experienciou?

20. Acha que a observação de aulas deveria ser ...

Obrigatória	Sim	<input type="checkbox"/>	Justifique.
	Não	<input type="checkbox"/>	
Sistemática	Sim	<input type="checkbox"/>	Justifique.
	Não	<input type="checkbox"/>	

21. Indique, no quadro abaixo apresentado, até ao máximo de 3, quais as finalidades que atribui ao processo de observação de aulas entre pares.

22. Que sentimentos/ideias associa ao trabalho colaborativo?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

23. Que modalidades de colaboração entre pares conhece?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

24. Ao longo da sua carreira, indique 3 aspetos, em que a colaboração entre pares tenha contribuído para o seu conhecimento profissional.

25. No trabalho que desenvolve diariamente enquanto professor, indique quando é que realiza trabalho colaborativo com os seus pares?

	nunca	uma vez por ano escolar	uma vez por período escolar	uma a duas vezes por mês	uma vez por semana no mínimo
Na elaboração das planificações anuais.					
Na elaboração das planificações de unidades temáticas.					
Na planificação de aulas.					
Na planificação de atividades no âmbito do PAA.					
Na preparação de materiais didáticos.					
Na partilha de materiais didáticos.					
Na elaboração de instrumentos de avaliação dos alunos.					
Na assistência informal às aulas dos colegas.					
Na discussão com os colegas sobre situações concretas de ensino/aprendizagem.					
Na partilha de dificuldades.					
Na lecionação conjunta de aulas.					
outra _____					

26. Acha que a organização do trabalho docente na escola estimula a colaboração?

Sim <input type="checkbox"/>	Justifique.
Não <input type="checkbox"/>	

27. Que apreciação faz da prática da colaboração entre professores nesta escola?

--

28. Explícite as três principais razões que o levaram a inscrever-se nesta oficina de formação?

Muito obrigada pela colaboração.

Anexo 3 - Matriz de dados do questionário

ITENS DO QUESTIONÁRIO		DADOS RECOLHIDOS	
Parte I - Caracterização pessoal e profissional			
1. Género	Feminino	Q1; Q2; Q3; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10	
	Masculino	Q4; Q5	
2. Idade até 31/08/2014		39 anos	Q10
		45 anos	Q4; Q6
		47 anos	Q7
		48 anos	Q8
		51 anos	Q9
		53 anos	Q3
		55 anos	Q5
		56 anos	Q1; Q2
3. Grau académico:	Licenciatura	Q2; Q3; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10	
	Mestrado	Q1; Q4; Q5	
	Outra	Doutorando Q4	
4. Anos de serviço (contabilizar até ao final do ano letivo 2013/2014)	de 15 a 24 anos	Q4; Q6; Q7; Q10	
	de 25 a 35 anos	Q1; Q2; Q3; Q5; Q8; Q9	
5. Anos de serviço (nesta escola)	de 1 a 4	Q4;	
	de 5 a 9	Q6; Q10	
	de 10 a 14		
	de 15 a 19	Q3; Q5; Q7; Q8	
	de 20 a 24	Q1; Q9	
	de 25 a 29	Q2;	
6. Situação profissional	Professor do quadro	Q1; Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10	
	Professor contratado		
7. Grupo disciplinar		320 - Francês	Q1
		330 - Inglês	Q3
		400 - História	Q2
		410 - Filosofia	Q4
		420 - Geografia	Q9; Q10
		510 - Físico-Química	Q6; Q7
		520 - Biologia	Q5; Q8
8. Assinale qual(ais) o(s) nível(eis) de ensino em que leciona no presente ano letivo.	3º ciclo	Q1; Q2; Q3; Q7; Q8; Q10	
	Secundário	Q2; Q3; Q4; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10	
9. Indique, até ao máximo de 3, o(s) cargos que desempenhou/desempenha e que considera mais importante(s) para o seu desenvolvimento profissional.	Responsável pela dinamização de projetos e/ou clubes	Q4	
	Diretor de turma	Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10	
	Subcoordenador de área disciplinar/Representante de grupo	Q2; Q4; Q5; Q10	
	Coordenador de departamento	Q1; Q9	
	Coordenador de diretores de turma	Q3; Q8	
	Orientador/supervisor da prática pedagógica	Q1; Q3; Q8; Q9	
	Membro da Direção da Escola	Q5	
	Membro do Conselho Geral	Q1; Q8; Q10	
	Outro: Professor	Q6; Q7	

Parte I - Caracterização pessoal e profissional		
9.1. Justifique a escolha feita em 9.	Coordenador de departamento	“Foram/são os cargos que desempenhei/desempenho durante um período de tempo mais longo. Talvez, por isso, sejam aqueles que mais tenham influenciado o meu fazer profissional”- Q1
	Membro da Direção da escola	“Maior conhecimento das realidades sociais, familiares, sócio afetivas dos alunos. Conhecimento da ação e pensamento dos diferentes atores do processo educativo.” - Q5
	Diretor de turma	“Exige uma grande preparação, em vários domínios, pedagógicos, científicos, burocráticos, o que, por um lado, é estimulante! A relação entre o DT e os alunos, pais e restantes professores é interessante.” - Q2 “tornei-me mais consciente da perspetiva dos alunos e dos pais.” - Q3 “pela visão sinótica transdisciplinar e moral” - Q4 “pelo facto de, ao ter de contactar com as famílias, me obrigar a fazer o melhor possível.” - Q8
	Orientador/supervisor da prática pedagógica	“foi importante a formação que procurei e através da observação e partilha da sala de aula, foi possível, por exemplo, eliminar aspetos negativos e melhorar os positivos”- Q3 “por ter de dar o exemplo, ser modelo.” - Q8
	Responsável pela dinamização de projetos e/ou clubes	“porque alarga o espaço de aprendizagem, aprofundando-o e informalizando-o.” - Q4
	Subcoordenador de área disciplinar/Representante de grupo	“pelo trabalho meta didático e meta pedagógico:” - Q4
	Outro: Professor	“É como professor, na preparação das atividades a realizar com os alunos e na sua realização que mais tenho desenvolvido novas competências e mais tenho “evoluído” profissionalmente. Ser professor é o cargo mais importante e a que devo dar mais atenção para o meu desenvolvimento profissional.” - Q6 “Gosto do contacto com os alunos, de os levar pelo mundo da FQ. É desse contacto que tento melhorar as minhas práticas”- Q7
	Coordenador de diretores de turma	“por ter de ser modelo, por servir de intermediário entre a direção e os DT.”Q8
10. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao seu percurso profissional?	satisfeito	Q2; Q6; Q7; Q9
	muito satisfeito	Q1; Q3; Q5; Q8; Q10
	extremamente satisfeito	Q4

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo			
<p>11. Indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, as ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós-graduações) que frequentou sobre observação de aulas e/ou trabalho colaborativo e que considera terem sido mais importantes para o seu desenvolvimento profissional. Justifique apontando a(s) razão(ões) da sua importância.</p>	Tema/ Título	Tipo/ modalidade de formação	Justificação
	Observação de aulas	Ações /Seminários - Q1	“supervisão em formação inicial e avaliação de desempenho docente” - Q1
	Avaliação do desempenho docente	Ações/ Cursos de formação - Q1; Q6	“Na época em que a ADD foi fator de instabilidade na escola, a frequência da formação trouxe alguma luz e tranquilidade a quem a frequentou.” - Q6
	“Colaboração para uma educação plural”	Ação frequentada na Univ. de Aveiro - Q1	“trabalho colaborativo no seio dos departamentos” - Q1
	não responde ao solicitado	Q4; Q8	
	sem opinião	Q2; Q3; Q5; Q7;	
<p>12. Indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, as ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós-graduações) que frequentou e considerou de maior importância para o seu desempenho em sala de aula. Justifique apontando a(s) razão(ões) da sua importância.</p>	Tema/ Título	Tipo/ modalidade de formação	Justificação
		Mestrado em Didática	“ A acrescentar a toda a formação frequentada, destaco o mestrado em didática, que foi um marco importantes na minha carreira de professora pelas mais valias que me trouxe; não só para a sala de aula, mas por me lembrar quão importante é a literatura para a compreensão das práticas” Q1
	Didática da História	Curso	“ Formação de carácter prática, permitiu construir recursos e planificar aulas” Q2
	Indisciplina	Oficina de formação	“Permitiu-me prever algumas formas de atuação de forma a resolver ou evitar situações de conflito” Q3
	Filosofia Moderna e Contemporânea	Pós-graduação	“Porque é a teoria que dirige a prática e uma formação científica sólida e aumenta a probabilidade de uma prática docente mais consistente em contextos diversos e de elevada incerteza” Q4
	Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea	Mestrado	
	Doutoramento em Filosofia	Doutoramento	
	Física experimental na sala de aula	Oficina Q6; Q7	“Melhoria das práticas”Q6; Q7 “ Partilha de materiais” Q6; Q7
	Texas	Curso	“Melhoria das práticas”Q6; Q7 “ Partilha de materiais” Q6; “Partilha de materiais e novas metodologias de ensino” Q7
	Atividades experimentais	Oficina de formação	“Ajudou-me a complementar algumas atividades práticas e a explorá-las de forma mais profunda” Q8
	Não preencheu	Q5	

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo		
13. Quais os principais problemas que se colocam à formação de professores em Portugal? Assinale-os até um máximo de 3, na lista abaixo indicada.	Formação inicial deficitária	Q1; Q4
	Falta de oferta de formação contínua	Q4
	Formação não adequada às necessidades dos professores	Q5; Q6
	Desajuste entre a investigação/formação e a realidade escolar	Q5; Q7; Q8
	Formação não centrada na escola	
	Falta de implicação do formando no processo de formação	Q3; Q6
	Instabilidade na carreira profissional	Q1; Q2; Q7
	Falta de colaboração entre as instituições de formação e as escolas	Q4; Q6
	Falta de tempo para investir na formação	Q2; Q3; Q7; Q8
	Desmotivação associada ao congelamento na carreira docente	Q2
	Condição necessária para a progressão na carreira	
	Falta de relação com a sala de aula	Q1; Q5; Q8
14. O que é para si observar aulas?	<p>“ É olhar para a aula com vontade de compreender as relações que aí acontecem. É oportunidade para nos confrontarmos com as nossas ações sob a ajuda do outro. É uma prática que pode contribuir para o nosso crescimento profissional, por isso pode ser uma estratégia formativa importante” Q1</p> <p>“ Acompanhar/refletir a forma como o docente implementa o plano de aula numa perspectiva de melhoria da prática educativa” Q2</p> <p>“Identificar o que está bem e ver de que forma se pode melhorar” Q3</p> <p>“Identificar o que deve ser corrigido” Q3</p> <p>“ Verificar se a aula é percebida pelos alunos” Q3</p> <p>“Recolha sistemática e científica de informação relevante para construir conhecimento que se traduza em tecnologia educativa que vise a eficiência e a eficácia contextualizada.” Q4</p> <p>“Aprender e ajudar a aprender” Q5</p> <p>“deverá ser uma prática realmente colaborativa em que as críticas a existirem, terão de ser construtivas. Deverá ser um processo natural em que professores partilham um mesmo espaço e turma tendo liberdade para ajudar o colega, aprendendo também com ele.” Q6</p> <p>“Poder fazer uma análise das minhas práticas pedagógicas face ao observado, podendo assim, alterar ou não a minha ação. Q7</p> <p>“ Presenciar a aula de um colega docente; assinalar aspetos/factos favoráveis e menos favoráveis que possam ocorrer; reflexão conjunta; troca de ideias/sugestões/alternativas” Q8</p>	
15. Que sentimentos/ideias associa à observação de aulas?	<p>“Colaboração” Q1; Q8</p> <p>“aprendizagem” Q1</p> <p>“crescimento” Q1</p> <p>“crítica” Q1</p> <p>“formação” Q1</p> <p>“partilha” Q1; Q2; Q3; Q6; Q7</p> <p>“desconforta” Q2</p> <p>“Pressão” Q2</p> <p>“avaliação” Q2</p> <p>“Melhoria” Q3</p> <p>“ Correção” Q3</p> <p>“Reflexão” Q3; Q6</p> <p>“Inovação” Q3</p> <p>“Oportunidade” Q4</p> <p>“Melhoria da ação do professor” Q5</p> <p>“Partilha de “boas” práticas” Q5</p> <p>“Correção de erros” Q5</p> <p>“Melhoria do clima da aula, da formação integral do aluno, dos resultados escolares” Q5</p> <p>“alteração de práticas” Q6; Q7</p> <p>“alteração de condutas” Q7</p> <p>“cooperação” Q7</p> <p>“ constrangimento” Q8</p> <p>“nervosismo” Q8</p> <p>“evolução” Q8</p>	

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo		
16. Que modalidades de observação de aulas conhece?	“observação direta (empírica)” Q1 “Observação em diferido (videogravada)” Q1 “Observação direta focalizada” Q1 “Profissionalização em serviço” Q2 “Avaliação de desempenho docente” Q2 “Observação presencial” Q3 “direta/indireta” Q4 “participante/ não participante” Q4 “naturalista” Q4 “nenhuma” Q7 “estar presente na sala de aula” Q8 sem opinião - Q5; Q6	
17. Ao longo da sua carreira profissional já observou aulas?	Sim - Q1; Q2; Q3; Q4; Q8 Não - Q5; Q6; Q7	
17.1. Se sim, em que circunstâncias?	Orientador(a) de estágio / profissionalização em serviço.	Q1, Q3; Q8
	Avaliação de desempenho docente.	Q1; Q2; Q4
	Formação contínua.	
	Projeto de investigação.	
	Outra. Qual?	Q4 - assistente na Universidade de Aveiro Q4 - “Também por iniciativa isolada de partilha”
17.2. Se respondeu sim na questão 17, indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, o que aprendeu com a(s) observação(ões) de aula(s) que realizou?	“a explicitar, de forma organizada, o meu ensino” Q1 “a valorizar a sala de aula enquanto espaço importante de aprendizagem” Q1 “a fundamentar, pedagógica e didaticamente, as opções tomadas” Q1 “serviu de reforço positivo na minha prática letiva” Q2 “partilha de experiências” Q2 “Há pessoas que nasceram para ser professores” Q3 “O sucesso dos alunos tem muito a ver com o professor” Q3 “Podemos sempre fazer melhor” Q3 “Aprendi que a perceção, toda a perceção tem de ser desconstruída” Q4 “Aprendi que a auto-monitorização é essencial na sala de aula” Q4 “Aprendi que a planificação/programação é essencial e incontornável para e na sala de aula” Q4 “Aprendi que sem o domínio da entidade que a deve dominar não há aprendizagem” Q4 “devem observar-se evidências, factos” Q8 “não fazer juízos de valor” Q8 “deve saber-se o que se vai observar; dirigir o foco” Q8	
18. Que sentimentos/ideias associa à possibilidade de ser observado em sala de aula?	“crítica” Q1 “colaboração” Q1 “aprendizagem” Q1 “formação” Q1 “necessidade” Q1 “Desconforto” Q2 “Pressão” Q2 “Partilha” Q2; Q3; Q6; Q7 “curiosidade” Q3 “feedback” Q3 “oportunidade” Q4 “Oportunidade para aprender” Q5 “Melhorar e corrigir alguns erros” Q5 “alteração de práticas” Q6; Q7 “reflexão” Q6 “alteração de conduta” Q7 “algum constrangimento” Q8 “querer melhorar” Q8	
19. Ao longo da sua carreira profissional experienciou ser observado em situação de sala de aula?	Sim - Q1; Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8	Não -

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo		
19.1. Se sim, em que circunstâncias?	Estágio pedagógico / profissionalização em serviço.	Q1; Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8
	Orientação de estágio.	Q1; Q8
	Avaliação de desempenho docente.	Q4; Q6
	Formação continua.	
	Projeto de investigação.	
	Outra. Qual?	Q3 - “ Por colegas por sua/nossa iniciativa”
19.2 Se respondeu sim na questão 19, indique, no quadro abaixo apresentado, até ao máximo de 3, o que aprendeu com a observação de aulas que experienciou?	<p>“O ser observado no âmbito da profissionalização em serviço foi o início de um processo de aprendizagens e crescimento profissional” Q1</p> <p>“ O respondido no ponto 17.2 é o resultado desta interação entre observador/observado” Q1</p> <p>“Muito! Nessa altura, início de carreira, foi fundamental, foi interessante a partilha de “experiências”, critérios, etc.” Q2</p> <p>“como organizar arrumar o quadro” Q3</p> <p>“como organizar/estruturar a aula” Q3</p> <p>“ O que referi em 17.2” Q4</p> <p>“ a inexperiência do orientador de estágio prejudicou o seu trabalho de orientação” Q5</p> <p>“alguns aspetos básicos a ter em conta na ação a desenvolver em sala de aula.” Q5</p> <p>“ Nada” Q6</p> <p>“Altere algumas formas de conduta/relação com os alunos” Q7</p> <p>“Altere as abordagens a determinados conceitos” Q7</p> <p>“Altere a estrutura dos instrumentos de avaliação” Q7</p> <p>“estratégias a evitar/melhorar” Q8</p> <p>“colocação de voz” Q8</p> <p>“controlo da turma” Q8</p>	
20.Acha que a observação de aulas deveria ser...	Obrigatória	Justificação
	Sim - Q3; Q4; Q5	Q3 - “Sem uma observação não “vemos” onde falhamos e, por isso não evoluímos” Q4 - “É um instrumento de regulação e de autorregulação” Q5 - “Com as práticas instaladas e com a idade dos docentes tornava-se necessário, pelo menos durante um ou dois anos, obrigar todos os docentes a abrirem a porta da sala de aula e a observar, interagir, aprender com os outros e constatarem que “observar e ser observado não dói!” e que há ganhos profissionais”
	Não - Q2; Q6; Q7; Q8	Q2 - “apenas no âmbito do ano de estágio...” Q6 - “As aulas observadas deixam de traduzir a realidade em sala de aula pois são atempadamente preparadas.” Q7 - “O facto de ser obrigatória, os docentes preparam a sua aula e esta deixa de corresponder ao que se passa na realidade” Q8 - “Penso que a imposição desta prática geraria mais constrangimentos do que benefícios. Para mudar, é preciso querer”
	Sem opinião - Q1	
	Sistemática	Justificação
	Sim - Q1; Q4; Q6; Q7; Q8	Q1 - “Porque me parece uma boa ferramenta para contribuir para um ensino de melhor qualidade” Q4 - “Se o conteúdo de comunicação dos docentes é/deve ser sistemático, todas as etapas anteriores, contemporâneas e posteriores devem ser igualmente sistemáticas” Q6 - “ Desde que entre pares, para que ao tornarem-se rotina fossem espaço de conhecimento.” Q7 - “ Passa a fazer parte da rotina e assim começa a partilha de ideias” Q8 - “É uma forma de evoluir profissionalmente e de promover o trabalho colaborativo”
	Não - Q2	Q2 - Sem justificação.
	Sem opinião - Q3; Q5	

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo	
21. Indique, no quadro abaixo apresentado, até ao máximo de 3, quais as finalidades que atribui ao processo de observação de aulas entre pares.	<p>“confrontar práticas, decisões, opções estratégicas, metodológicas” Q1</p> <p>“refletir sobre o que foi observado” Q1</p> <p>“aprender a organizar/explicitar o ensino” Q1</p> <p>“Melhorar o desempenho profissional” Q3</p> <p>“Aumentar o sucesso da aprendizagem” Q3</p> <p>“Melhoria da planificação de aula” Q4</p> <p>“Melhoria de execução da planificação de aula” Q4</p> <p>“Melhoria da concretização das finalidades sistémicas (organizacionais, institucionais, políticas e filosóficas) Q4</p> <p>“Melhoria da prática letiva (em termos pedagógicos e científicos, na adequação aos alunos e turmas, idades, expectativas, vivências, conhecimentos...) Q5</p> <p>“Melhoria de práticas letivas” Q6</p> <p>“cooperação” Q6; Q7</p> <p>“Reflexão” Q6</p> <p>“Facilitador do trabalho cooperativo” Q7</p> <p>“Promover o trabalho colaborativo em várias áreas” Q8</p> <p>“Ajustar grau de exigências - profundidade dos conteúdos a abordar” Q8</p> <p>“Uniformizar estratégias (seleccionando as mais adequadas)” Q8</p> <p>Sem opinião - Q2</p>
22. Que sentimentos/ideias associa ao trabalho colaborativo?	<p>“segurança” Q3</p> <p>“aprendizagem” Q1; Q3</p> <p>“novas ideias” Q3</p> <p>“formação” Q1</p> <p>“benefício” Q1</p> <p>“partilha” Q2</p> <p>“entreaajuda” Q2</p> <p>“mais sucesso” Q2</p> <p>“oportunidade” Q4</p> <p>“Ganhos profissionais” Q5</p> <p>“Ganhos para os alunos e para a instituição” Q5</p> <p>“satisfação/prezar” Q5</p> <p>“Tranquilidade” Q6; Q7</p> <p>“Alegria” Q6; Q7</p> <p>“Rentabilização do trabalho” Q6; Q7</p> <p>“Apoio” Q6; Q8</p> <p>“Reflexão” Q6; Q8</p> <p>“Trabalho sustentado” Q8</p> <p>“Trabalho repartido” Q8</p>
23. Que modalidades de colaboração entre pares conhece?	<p>Sem opinião - Q1; Q3; Q5;</p> <p>“elaboração de materiais/recursos” Q2</p> <p>“instrumentos de avaliação” Q2</p> <p>“programação de atividades” Q2</p> <p>“entre pares” Q4; Q6; Q7</p> <p>“cooperativa” Q4</p> <p>“diretiva” Q4</p> <p>“Estas são designações intuitivas que categorizam mas podem não ser as que o conhecimento científico atual categoriza” Q4</p> <p>“coadjuvação” Q6; Q7</p> <p>“Elaboração de testes” Q8</p> <p>“Execução de projetos” Q8</p> <p>“planificação” Q8</p> <p>“observação de aulas” Q8</p>

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo							
24. Ao longo da sua carreira, indique três aspetos, em que a colaboração entre pares tenha contribuído para o seu conhecimento profissional.		Sem opinião - Q3 “a leitura/discussão de normativos/publicações que orientam o ensino das línguas” Q1 “a partilha de materiais didáticos” Q1 “a partilha de sucessos/angústias profissionais” Q1 “preparação de aulas/planificação aula a aula durante os anos de estágio” Q2 “reuniões para a correção de exames nacionais” Q2 “Aumentar a eficiência e a eficácia individual” Q5 “Elaboração de documentos estruturantes e fundamentais de definição de prioridades da Escola” Q5 “Reuniões de trabalho sobre diferentes assuntos/problemas” Q5 “Alteração na abordagem de alguns conceitos” Q6; Q7 “Aplicação e utilização de novos recursos” Q6; Q7 “Alteração de estratégias face a determinados alunos” Q6; Q7 “A partilha aquando da elaboração de testes, contribui para melhorar a construção de questões” Q8 “A planificação e concretização de atividades como projetos em laboratório, visitas de estudo...” Q8 “A reflexão após as aulas observadas de formandos” Q8					
25. No trabalho que desenvolve diariamente enquanto professor, indique quando é que realiza trabalho colaborativo com os seus pares?		Não Respondeu	nunca	uma vez por ano escolar	uma vez por período escolar	uma a duas vezes por mês	uma vez por semana no mínimo
	Na elaboração das planificações anuais.	Q5		Q1; Q2; Q3; Q8	Q6; Q7;	Q4	
	Na elaboração das planificações das unidades temáticas.	Q5			Q2; Q3;	Q1; Q4; Q8	Q6; Q7
	Na planificação de aulas.	Q5				Q1; Q2; Q4; Q8	Q3; Q6; Q7;
	Na planificação de atividades no âmbito do PAA.	Q5		Q1; Q3; Q4; Q6; Q7;	Q2; Q8		
	Na preparação de materiais didáticos.	Q5	Q3			Q1; Q2; Q4; Q8	Q6; Q7
	Na partilha de materiais didáticos.	Q5			Q3;	Q1; Q2; Q8	Q4; Q6; Q7
	Na elaboração de instrumentos de avaliação dos alunos.	Q5			Q2;	Q1; Q3; Q4; Q6; Q8	Q7
	Na assistência informal às aulas dos colegas.	Q5	Q8			Q3;	Q2; Q4; Q6; Q7
	Na discussão com os colegas sobre a resolução de situações de ensino/aprendizagem.	Q5			Q3;	Q1; Q8	Q2; Q4; Q6; Q7;
	Na partilha de dificuldades.	Q5				Q1;	Q2; Q3; Q4; Q6; Q7; Q8
	Na lecionação conjunta de aulas.	Q5	Q2; Q7; Q8			Q4;	Q3; Q6; Q7
	Outra - preparação de reuniões e resolução de problemas com alunos e E.E.	Q5					Q3

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo			
			JUSTIFICAÇÃO
26. Acha que a organização do trabalho docente na escola estimula a colaboração?	Sim	Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8	<p>“os horários permitem horas para trabalho conjunto” Q3</p> <p>“Existência de “pares pedagógicos” em sala de aula” Q3</p> <p>“1º porque tem de ser e depois porque ainda bem que é. Permite perceber e aumentar a sensibilidade ao erro e à dificuldade” Q4</p> <p>“Existência de 1 hora semanal livre, dentro da mancha horária semanal, comum a todos os docentes do mesmo grupo” Q5</p> <p>“Se bem elaborado e se o grupo de trabalho assim o desejar...” Q6</p> <p>“Depende do grupo de trabalho.” Q7</p> <p>“No caso do grupo de FQ já existe a prática de realizarmos grande parte das atividades em grupos de trabalho” Q7</p> <p>“Promover a formação de equipas com pessoas que gostem de trabalhar juntas” Q8</p> <p>Não apresentou justificação - Q2;</p>
	Não		
	Sem opinião	Q1;	
27. Que apreciação faz de prática da colaboração entre professores nesta escola?			<p>“Boa” Q1</p> <p>“Positiva. Pois a troca de saberes/experiências é sempre uma mais valia! Enriquecedora!” Q2</p> <p>“ Ainda é pouco usual dentro da sala de aula, mas tem sido frequente na planificação e discussão de problemas” Q3</p> <p>“ Está a querer começar num ambiente de resistência mais ou menos generalizado, mais ou menos consciente” Q4</p> <p>“ Muito boa. Reuniões de trabalho semanais, elaboração conjunta de testes e outros instrumentos de avaliação e de materiais para uso em sala de aula, etc. “ Q5</p> <p>“ Depende do grupo de trabalho! Tem vindo a melhorar... Na generalidade há já grande colaboração entre diferentes professores, diminuindo o receio de partilhar os seus materiais e espaço” Q6</p> <p>“No geral todos os grupos trabalham de forma cooperativa” Q7</p> <p>“Há grupos que só trabalham em colaboração. Outros em que a prática é incipiente” Q8</p>
28. Explícite as três principais razões que o levaram a inscrever-se nesta oficina de formação?			<p>“Atualização do conhecimento” Q1</p> <p>“Contribuir para a operacionalização da “observação de aulas” enquanto estratégia de formação docente” Q1</p> <p>“aprender” Q1</p> <p>“Necessidade de formação da escola” Q2</p> <p>“Atualização profissional” Q3</p> <p>“Por ser centrada na prática em sala de aula” Q3</p> <p>“Por acreditar na importância da observação de aulas” Q4</p> <p>“Por desejar que a escola seja capaz de antecipar” Q4</p> <p>“Por acreditar que é possível fazer mais e melhor. Sempre.” Q4</p> <p>“querer realizar mais trabalho colaborativo” Q8</p> <p>“querer evoluir como profissional” Q8</p> <p>“o facto de pertencer à bolsa de avaliadores externos” Q8</p> <p>Sem opinião - Q5; Q6; Q7</p>

Anexo 4 - Guião de elaboração do relatório final

Guião para a elaboração do relatório final²

Plano / Relatório de observação colaborativa
(trabalho em díade – até 5.000 palavras; até 5 valores)

1. Introdução

Incluir, entre outros aspetos que foram relevantes:

- problema(s) de partida e temática sobre a qual se se trabalhou
- uma breve referência sobre a(s) situação(ões) observada(s) (foco da observação, contexto e envolvidos, dados necessários)
- motivações para a experiência (pertinência para os percursos profissionais envolvidos)
- objetivos colocados (ressaltar o que se esperava alcançar em termos de aprendizagens pessoais/profissionais individuais e conjuntas)

Questão central:

- o que se observou e qual foi a razão?
- ...

2. Caracterização do(s) contexto(s)

Referir dados relevantes do(s) contexto(s) (aulas e turmas envolvidas, disciplinas e assuntos, número de intervenientes, disposição espacial dos envolvidos, etc.) e dos participantes [observadores(as) e observados – sexo, faixa etária, área de ensino, etc.]

Questões centrais:

- Em que turmas e áreas se deu a observação?
- Quem observou? Quem foi observado(a)?
- ...

3. Dados estruturais da observação

Incluir, entre outros aspetos:

- foco e finalidade(s) da observação – o que observámos?
- justificação sustentada em referentes teóricos e em conhecimentos sobre o contexto – por que razões?
- organização dos pares para a realização das atividades – decisões tomadas na(s) reunião(ões) pré-observação, papel(éis) assumido(s) por cada par da observação, calendarização e duração das atividades de observação, etc. – como?
- instrumentos construídos/utilizados para a recolha de dados – como?
- dados obtidos – o que recolhemos? O que identificamos nesses dados?

Questões centrais:

- Qual o foco e as finalidades da observação?
- Como se processou a observação?

² Documento distribuído na Oficina de formação – *Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente.*

4. Análise e discussão dos dados recolhidos

- Procedimentos seguidos para a análise dos dados (estudo do material recolhido, instrumentos de análise dos dados, etc.) – como analisamos os dados?
- Apresentação dos resultados obtidos e reflexão sobre os mesmos à luz da problemática de partida e dos objetivos colocados. – a que resultados chegámos?

Questões centrais:

- O que se analisou? Como?
- O que se descobriu?
- De que forma as descobertas respondem à problemática de partida?
- Que feedbacks partilhámos? O que nos trouxeram esses feedbacks?
- Que conhecimento profissional construímos?

...

5. Referências bibliográficas

6. Anexos

Reflexão final individual

(até 2.000 palavras; até 2 valores)

7. Considerações finais

- Aprendizagens realizadas sobre a observação colaborativa e sua pertinência para o desenvolvimento profissional individual.
- Referências bibliográficas (relativas a este ponto).

Questões centrais:

- O que aprendeu a partir da prática de observação descrita?
- Que conhecimento profissional construiu?
- Que sugestões dá para o futuro?

...

Outras questões:

- O que descobrimos sobre o processo de observação entre pares?
- De que forma as descobertas podem ser colocadas ao serviço da melhoria das práticas dos professores e, consequentemente, da escola?
- Que sugestões podemos fazer para o desenvolvimento profissional dos professores?
- O que pode significar observar, partilhar e construir conhecimento profissional nesta escola?

...

Anexo 5 - Autorização para recolha de dados

Enquadramento da Oficina de Formação e pedido de autorização

A Oficina de formação “Observar, partilhar e construir: possibilidade de desenvolvimento profissional docente” apresenta como grande finalidade contribuir para que os professores desenvolvam conhecimento profissional assente na experimentação de práticas de observação colaborativa de aulas.

Assim, e tendo em consideração que pretendemos desenvolver dois estudos, no quadro do Mestrado em Supervisão, na Universidade de Aveiro: um sobre as percepções/conceções dos professores relativamente à observação colaborativa de aulas e ao modo como estas se relacionam com a (re)construção do conhecimento profissional dos professores e outro sobre o poder da colaboração nessa (re)construção, solicitamos a sua autorização para aceder aos documentos que serão desenvolvidos e discutidos no âmbito desta Oficina. Em contrapartida, comprometemo-nos com a confidencialidade de todas as informações e com a posterior divulgação dos resultados do trabalho de investigação entre os participantes desta edição da ação de formação.

Mais informações sobre a investigação serão fornecidas sempre que os participantes julgarem pertinentes.

Face a esse enquadramento, pedimos o favor de preencher um dos campos abaixo e, em seguida, assinar.

Desde já, agradecemos a atenção e apelamos à sua colaboração, na certeza de que a participação de todos é fundamental para o desenvolvimento do projeto que hoje nos reúne.

Com os melhores cumprimentos,

Lara Macedo
Ana Paula Martins

A Preencher pelo Professor-formando

- ☐ Autorizo a utilização de dados desta Oficina para os fins dos projetos de investigação citados.
- ☐ Não autorizo a utilização de dados desta Oficina para os fins dos projetos de investigação citados.

7 de novembro de 2014.

Assinatura

Anexo 6 - Reflexões finais individuais

Reflexão individual da formanda Olga

Segundo Hannah Arendt, quem ensina é responsável pela Humanidade e contribui para que a pessoa se torne humana.

O ser humano é uma totalidade complexa que envolve aspetos inatos inscritos nele como potencialidades ou possibilidades, mas que precisam do ambiente adequado para se revelarem. Por ambiente entende-se o meio sociocultural, familiar, a educação formal e informal... A prova de que assim é, pode ver-se analisando os casos conhecidos de “crianças selvagens”. Estas, retiradas do ambiente humano, não apresentam características humanas, algumas delas nem aprenderam a andar na posição vertical... Digamos que a interação social é imprescindível para nos tornarmos verdadeiramente pessoas. Existem fases apropriadas para realizarmos certas aprendizagens e adquirirmos certas competências, “períodos sensíveis”, passados os quais só muito dificilmente o conseguimos. No que concerne aos nossos alunos, é óbvio que estes não aprendem sozinhos, não atingem certas competências se não forem ensinados e estimulados. Enquanto professores compete-nos promover o ambiente de sala de aula mais adequado ao desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Assim, o professor tem uma árdua tarefa que exige dele uma entrega completa, porque a “matéria prima” que tem que “trabalhar” é muito especial. Ao professor pede-se que domine as diferentes disciplinas que deve lecionar, que domine noções de psicologia, que enfrente as aulas com boa disposição e humor, que respeite cada aluno, que ensine, que motive, que desenvolva competências várias nos alunos, que diversifique estratégias de ensino, que avalie, que classifique, que receba os pais e os ouça atentamente, que planifique rigorosamente as aulas dos diferentes níveis de ensino que tem, que mantenha a ordem e a disciplina, ainda deve participar e promover atividades extra-aula...isto só para referir algumas das suas funções.

Teoricamente os professores estão conscientes daquilo que devem realizar, daquilo que idealmente devem conseguir. Por isso, enumero alguns pressupostos que foram os condutores da minha ação educativa: ajudar cada aluno a superar-se; valorizar não só os resultados, mas também o empenho demonstrado; procurar desenvolver as competências e incutir valores; ser facilitadora de aprendizagens, através da construção de saberes de uma forma ativa e significativa para o aluno.

Porém, na prática, nem sempre é fácil conseguirmos, sozinhos, alcançar tais objetivos, pois a escola de hoje “reflete as contingências da sociedade atual, marcadamente complexa, heterogénea e ambígua” (Alarcão, 2000).

Segundo Hannah Arendt, duas causas podem ter relação profunda com a crise da educação nos dias de hoje: **a incapacidade de a escola levar os alunos a pensar** e **a perda da autoridade** dos

pais e professores. As dinâmicas e debates em sala de aula desmarcaram o recorrente discurso vitimista de alguns grupos de alunos que tendem ao comodismo da sua desgraça, e ao mesmo tempo projeta no outro a responsabilidade pela sua própria irresponsabilidade ou fracasso como sujeito-cidadão no meio social. É preciso que cada qual se responsabilize e se comprometa a “fazer sua parte”.

Assim, para dar resposta aos novos e constantes desafios da escola atual faz todo o sentido a observação de aulas, sobretudo entre colegas de grupo disciplinar, pois é na sala de aula que se desenrola grande parte da ação educativa, pelo que se torna importante observar e compreender os processos que aí se aplicam para fazer aprender os alunos. Deve-se, contudo, minorar a carga negativa e o stress associados à observação de aulas. Para isso torna-se mais fácil aceitar/convidar alguém que se conhece, alguém com quem se trabalha e a quem se reconhece competência para o ato da observação em si. A observação de aulas só tem sentido se permitir o desenvolvimento profissional tanto do professor observado como do observador, através de uma reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, com vista à melhoria dos processos e produtos educativos. Estou, agora, ciente que esta prática de supervisão/observação de facto, promove mudanças nas práticas pedagógicas, através de um processo dinâmico em que os professores analisam e refletem sobre as evidências observadas, num clima positivo de confronto e diálogo construtivo entre colegas. Foi o que aconteceu nos vários momentos de encontro que conseguimos tanto no período pré observação como no pós observação de aulas. Estou convicta que estas aulas em que fui observada e que eu própria observei irão ser uma mais-valia para a melhoria da qualidade das minhas práticas pedagógicas, gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Assim, considero que a observação de aulas é uma das práticas de supervisão pedagógica que poderá melhorar a qualidade de ensino e o clima de uma Escola e, consequentemente, o sucesso dos alunos. Por esta razão entendo que a prática desta modalidade se deve estender a toda a escola, tornando-a uma rotina natural da atividade docente.

Relativamente a ação que frequentei as minhas expectativas acerca da mesma foram largamente superadas. Para tal muito contribuiu a excelente capacidade de comunicação e relacionamento humano das formadoras bem como a preparação científica e técnica das mesmas.

Desta forma, globalmente, considerei que a ação foi excelente, no modelo em que decorreu, obedecendo a uma excelente organização, com grande empenho e motivação da parte das formadoras. Desenvolveu-se numa perspetiva de formação em que a aplicação prática dos saberes, aliada a uma adequada dinâmica pedagógica, promovendo o debate e a troca de experiências e saberes, constituiu um verdadeiro enriquecimento e motivação para mim.

Inscrevi-me nesta ação pois sempre procurei o aperfeiçoamento e melhoria das minhas práticas, quer no âmbito da formação contínua quer junto dos colegas de grupo disciplinar, através da partilha, do trabalho cooperativo, da reflexão conjunta, contribuindo para que a minha escola seja

uma escola reflexiva, aprendente e que por isso contribua para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores; melhoria das aprendizagens e resultados escolares dos alunos.

Como nos diz Henry S. Commager: "A mudança não assegura necessariamente progresso, mas o progresso implacavelmente requer mudança".

De facto, todos temos consciência da inevitabilidade da mudança face às novas exigências do mundo globalizado, da escola atual e, sem a busca de novos caminhos, o progresso fica irremediavelmente comprometido.

Na procura desse novo rumo e consciente da necessidade de uma atualização permanente de conhecimentos, práticas e metodologias para tentar dar respostas aos grandes desafios da Escola atual, frequentei esta ação de formação.

A observação de aulas constitui um processo colaborativo entre observador e observado (Reis, 2011; Alarcão, Tavares, 2003), dada a importância dos papéis que ambos desempenham antes, durante e após a observação, por forma a garantir benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional.

Ora foi o que aconteceu. Foi para mim extremamente enriquecedor todo o trabalho que realizei com a minha colega/ par de trabalho, desde a primeira reunião pré-observação até ao final do nosso trabalho conjunto.

Há mais de 30 anos, aquando do estágio, que não me envolvia num trabalho colaborativo deste género. Foi muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos. Contudo, para que esta experiência fosse assim tão positiva, muito contribuiu o facto de a colega em questão, ser uma amiga, muito especial, uma pessoa com largos anos de experiência, extremamente humana, competente, assertiva, cooperante e sincera.

A terminar, considero que a escola tem um papel importante a desempenhar no sentido de facilitar estas práticas: sem horários compatíveis e que não contemplem o trabalho colaborativo, é difícil para o professor conciliar esta prática com as tarefas que lhe são impostas legalmente.

Bibliografia

Alarcão, Isabel; – Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora (2000).

Alarcão, Isabel; Tavares, José – Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, (2003).

27 DE FEVEREIRO DE 2015

Olga

Reflexão individual da formanda Eva

Introdução

A ação de formação “Observar, Partilhar e Construir: possibilidades de desenvolvimento profissional” surgiu como uma necessidade sentida pela escola na sequência dos resultados da avaliação externa que indicou como uma das áreas prioritárias em que a escola devia fazer incidir os seus esforços, a “dinamização da observação como estratégia emergente da autoavaliação, visando a orientação, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos docentes.” Esta ação veio não só responder a uma necessidade da escola, como também dar cumprimento ao Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, o qual, no seu artigo 4º, estabelece os seguintes objetivos da formação contínua de professores:

“A formação contínua tem como objetivos promover:

a)A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;

b)A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;

c)O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;

d)A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;

e)A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.”

Estes objetivos vão ao encontro dos objetivos da ação que, acima de tudo, permitiu refletir sobre o desempenho docente de uma forma fundamentada e partilhada e promoveu experiências reflexivas com vista a um aperfeiçoamento do desempenho profissional.

Reflexão final

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1991, em A Educação na Cidade)

Esta frase de Paulo Freire, educador, pedagogo e filósofo brasileiro de quem tomei conhecimento numa outra ação de formação em que participei, traduz muito bem a pertinência desta ação de formação. Sublinho a ideia de “permanentemente” e ainda “a gente se forma (...) na prática e na

reflexão sobre a prática.” De facto, esta ação de formação foi um excelente contributo para darmos continuidade ao nosso processo de desenvolvimento que tem que ser contínuo e permanente e o que aconteceu foi que pudemos olhar para as nossas práticas não só através do nosso olhar, mas também de outros olhares, de outras formas de ver. A nossa ação em sala de aula foi o foco principal, partindo do princípio que a podemos melhorar através da reflexão partilhada que levará à reconstrução e melhoria do conhecimento profissional.

Considero que a minha participação nesta ação de formação me proporcionou uma experiência completamente diferente da minha participação em outras ações de formação já que, pela primeira vez, foi promovida uma verdadeira reflexão sobre a prática docente, baseada em vivências reais em sala de aula e não em relatos do que lá acontece. Porque é na sala de aula que tudo acontece! É na sala de aula que o professor se revela como professor e se é na sala de aula que mostramos quem somos, o que fazemos e como fazemos, não parece fazer sentido falar de práticas e reflexão sobre práticas sem que a base seja a vivência dentro de uma sala de aula. De facto Ana Maria Boavida e João Pedro da Ponte explicam bem esta ideia quando afirmam que *“o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, perante uma situação de colaboração.”* Para que tal se verifique é então necessário que haja observação e feedback construtivo entre pares, sendo este baseado na ação em sala de aula, caso contrário, tratar-se-á apenas de uma simples troca de ideias. É de realçar também que para que a observação resulte de forma positiva, ao invés de causar constrangimento, é fundamental o relacionamento entre observador e observado, como nos sugere Alarcão e Tavares (1987) – *“ a supervisão da prática pedagógica deveria ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passasse por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, na amizade cordial e empática de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos”*. Sem esta atitude o processo de observação poderá ser condicionado negativa ou positivamente.

Antes de participar nesta ação de formação, eu pensava que partilhava as minhas práticas quando contava o que fazia, como fazia e como as estratégias resultavam (ou não) e até disponibilizava materiais. Ora isto não era partilha de práticas. A verdadeira partilha acontece com a observação colaborativa, estratégia que, para além da partilha, conduz à reflexão e, consequentemente, à melhoria das nossas práticas. É ainda uma forma de fazer com que o professor deixe de realizar um trabalho solitário e fazendo-o, estará a evoluir e a tornar-se mais eficiente no desempenho da sua atividade. O trabalho de professor não tem de ser um trabalho solitário, deve ser coletivo como muitos autores defendem, pois não aprendemos sozinhos e sozinhos não nos desenvolvemos.

De acordo com a documentação que nos foi facultada nesta formação e segundo vários autores que se têm dedicado à investigação no âmbito do trabalho colaborativo, são apontadas grandes vantagens à prática desta modalidade, destacando-se frequentemente o desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado dos professores envolvidos.

Segundo Boavida, *“para a realização de uma investigação sobre a prática, a colaboração oferece importantes vantagens, que a tornam num valioso recurso. São várias as razões para que isso se verifique:*

- Juntando diversas pessoas que se empenham num objetivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;*
- Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspetivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;*
- Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.”*

Participar nesta ação de formação e envolver-me neste projeto de observação colaborativa permitiu-me tomar consciência de novas oportunidades de desenvolvimento e o maior ganho que me trouxe foi o facto de poder quebrar a rotina a que me estava a acomodar, o que parece ser normal depois de trinta anos de serviço com que já conto. Ao constatar que passados todos estes anos ainda não estão esgotadas as possibilidades de desenvolvimento profissional, avivou-se o gosto que tenho pelo ensino e renovou-se a minha motivação para continuar a investir no aperfeiçoamento das minhas práticas em sala de aula.

Ao abrir a porta da minha sala de aula a outro olhar, esperava que me fossem feitos “reparos” mas apenas ouvi elogios. Sem dúvida que é bom ouvir comentários elogiosos mas isto não leva à reflexão que produza mudança.

Segundo Alarcão e Tavares (2003) *“o fulcro da actividade reside na colaboração que se manifesta no encontro de colegas que, numa atitude não avaliadora, se debruçam sobre os dados colhidos durante uma observação realizada para desocultarem o sentido de um aspecto específico do acto de ensino-aprendizagem, as razões da sua existência e/ou as mudanças que nele se podem operar.”* Eram mudanças que eu pretendia realizar após expor as minhas práticas, mas se não as consegui ainda porque a colega que observou duas aulas minhas não foi para além de elogios à minha atuação, pelo menos agora sei qual o caminho a seguir se quiser melhorar o meu desempenho: uma dessas aulas foi filmada e será objeto de partilha com os meus colegas de grupo. Nessa altura, ouvirei olhares mais críticos e vou com certeza ganhar com as visões que ouvir dos colegas. Isto significa apenas que as mudanças que queria experimentar irão surgir mais tarde.

A terminar, penso que com esta ação foi dado o primeiro passo para pôr em prática o trabalho colaborativo e acredito que os que os professores participantes irão dar continuidade à partilha das suas práticas, convencendo outros colegas a mostrarem/partilharem o seu espaço de atuação. Serão (penso que já estão a ser) as primeiras sementes nesse sentido, já que, todos ficámos conscientes de que não nos desenvolvemos sozinhos. Segundo Alarcão e Tavares (1987) *“a supervisão da prática emerge não apenas como um caso particular de ensino-aprendizagem, mas como uma auto e hétero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-*

ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino.” Penso que esta ideia de entreajuda com vista à melhoria foi interiorizada pelos participantes na ação que, informados e orientados pelas formadoras, aperceberam-se das potencialidades de desenvolvimento profissional através da prática da observação colaborativa.

Contudo, sendo importante que esta verdadeira partilha de práticas se alargue progressivamente a toda a escola, será necessário que cada departamento estabeleça um “programa” de observações entre pares. Para facilitar a concretização de mais experiências partilhadas e uma vez que a abertura das salas de aula aos outros representa ainda um constrangimento para muitos docentes, será importante a motivação dos professores que poderia passar por duas fases: primeiro a divulgação do trabalho colaborativo realizado no âmbito desta ação nos vários departamentos e depois a realização de um pequeno seminário porque é fundamental que seja dada formação aos professores. Tal como refere Roldão, *“o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva”*. Por isso é essencial receber formação para que os docentes percebam o significado do trabalho colaborativo, como devem proceder para o pôr em prática e as vantagens em o fazer.

Por fim, porque é importante que a observação de aulas se torne numa prática natural, também é necessário que a escola crie algumas condições para a tornar possível, nomeadamente através dos horários dos professores. Não basta a boa vontade dos professores, pois como afirma Roldão *“Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras”*.

Bibliografia

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro

Alarcão, Isabel; Tavares, José – Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, (1987/2003).

Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI. (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional.

Roldão, Maria do Céu (2007) – Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, Revista Noesis 71

27 DE FEVEREIRO DE 2015

Eva

Reflexão individual da formanda Sofia

Assumir uma profissão como a docência é aceitar uma profissão em constante mudança, reflexo de uma sociedade e de uma escola em constante mutação, com desafios novos a cada ano que passa.

Segundo Roldão (2007, p. 94-95), a “ação de ensinar” tem permanecido no tempo como o “caracterizador distintivo do docente”. O ato de ensinar está presente na nossa sociedade desde muito antes da existência de um grupo profissional estruturado. No entanto, a mesma autora refere que está longe de ser consensual o que se entende por ensinar. No passado, ensinar era “professar um saber”, “transmitir um saber”, o que era adequado ao contexto social, quando “o saber disponível era reduzido, pouco acessível e o seu domínio limitado a um grupo restrito de grupos ou indivíduos”. Atualmente, essa forma de ensinar “deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global”. Assim, nas sociedades atuais, a função de ensinar configura-se como uma especialidade de “fazer outros se apropriarem de um saber”, “fazer aprender alguma coisa a alguém”, diz a mesma autora, citando-se.

Nesta fase do nosso percurso profissional interrogamo-nos se o que fazemos estará ajustado à realidade que nos é apresentada, que é, sem dúvida, completamente distinta daquela que enfrentamos após a formação inicial. Segundo Queiroz (2006), o ano de estágio representa a oportunidade de observarmos as práticas dos colegas. Depois desse tempo atuamos de forma isolada ao longo de muitos anos, perpetuando muito do que aprendemos nesse ano, sem muitas vezes olharmos com atitude reflexiva para o que fazemos.

E a certa altura percebemos que, para além da evolução do conhecimento científico, ocorreu também uma mudança drástica da postura, da forma de estar e de aprender dos nossos alunos. Constatamos, de forma cada vez mais gritante, que é urgente renovar as nossas práticas e manter o espírito aberto para aceitar estes novos desafios.

Assim, a formação contínua deverá servir como alavanca para assegurar uma contínua renovação pessoal e profissional ao nível do conhecimento científico, das técnicas e estratégias de ensino, bem como, auxiliar no desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009) refere-se que o desenvolvimento profissional pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Citando diversos autores de relevo (p. 10) ainda diz, por exemplo, que desenvolvimento profissional é todo o processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores, ou ainda, que corresponde a oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas. Acrescenta que as experiências de formação mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

A Oficina de Formação “Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente” constituiu uma oportunidade única de mudança. Nunca frequentei nenhuma formação deste género, nunca observei aulas de pares, apesar de ter vivenciado a orientação profissional em serviço de uma docente, um ano após a conclusão do meu estágio pedagógico e a orientação de estágio integrado ao longo de três anos letivos (1998 a 2001). Foi um percurso que tocou aspetos muito diferentes que diz respeito à profissão docente. A definição de desenvolvimento profissional, a relação deste com o trabalho colaborativo em geral e com a observação colaborativa de aulas, em particular. Os diferentes trabalhos solicitados pelas formadoras ao longo do processo exigiram:

- a auto reflexão sobre aquilo que foi a nossa vida profissional até ao presente na construção da biografia profissional;

- o trabalho colaborativo entre os pares (com a [REDACTED]): na elaboração do plano de observação colaborativa - decisão da forma como iria decorrer (observação mútua e observador não participativo), definição de focos de observação; construção de instrumentos de observação focados; aulas a observar e reflexões sobre a prática; no processo de observar e ser observada; na construção e apresentação do trabalho final; na elaboração do relatório final;

- a partilha de experiências, de forma mais alargada, sempre que os pares da formação apresentaram o seu plano/trabalho final;

–o trabalho de pesquisa bibliográfica, para o qual raramente existe tempo/disponibilidade, mas que, neste contexto, se torna indispensável, pois levantam-se questões às quais não conseguimos ou não devemos responder com as crenças que trazemos.

A questão do trabalho colaborativo é referida por Roldão (2007a) que, de acordo com numerosos autores, identifica a característica predominantemente individualista do trabalho docente, construída e enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas. E, citando Maurice Tardif, refere que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

Nesta formação a observação de aulas constituiu-se como trabalho colaborativo e foi, tal como refere Reis (2011, p. 11), “um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”.

Como refere Roldão (2007a), trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor e não significa que se trabalhe sempre coletivamente. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo, no momento seguinte.

A observação colaborativa integrada neste projeto de formação configura-se como trabalho colaborativo que contribui para o desenvolvimento profissional integra-se, segundo Reis (2011) num tipo de observação de práticas consideradas interessantes de um par com o objetivo de promover o contacto com abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos diversos. Este autor defende que “a observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor...”, destinando-se a ampliar conhecimentos e capacidades profissionais do observador e do observado (Reis, 2011, p. 12)

Nesta formação ainda permitiu ir mais além pois foi possível optar por um tipo de observação referido por Reis (2001, p. 12) “em que o professor tem a possibilidade de selecionar tanto o foco da observação como a pessoa que considera mais qualificada para o observar e apoiar no seu desenvolvimento profissional”, num clima de respeito, apoio e desenvolvimento mútuos. E foi isso que aconteceu, tal como diz este autor, tentamos no par centrar o foco em aspetos identificados como devendo ser melhorados e alternamos os papéis entre observadora e observada.

As pessoas com quem trabalhamos e partilhamos esta experiência foram fundamentais. Foi de extrema importância ter partilhado este caminho com a docente [REDACTED], porque é uma pessoa com a qual me identifico, em quem confio, com quem é fácil partilhar fragilidades. E entramos ambas neste projeto com o objetivo de identificar situações a melhorar nas nossas práticas docentes. E daí retiro que a maior parte das vantagens deste processo advêm da relação entre os intervenientes e que vão de acordo com a opinião de outros professores envolvidos em projetos de observação colaborativa, recolhida por Queirós (2006): refletir sobre as aulas (metodologias, práticas, gestão de recursos físicos e humanos, o espaço-aula, o clima de trabalho); partilhar experiências; reformular, aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica; olhar o processo de ensino-aprendizagem com outra visão; ver aspetos que às vezes passam despercebidos na prática corrente; tornar as pessoas envolvidas cúmplices, mais pensadoras e problematizadoras. Este processo pode envolver constrangimentos principalmente se não existir uma boa relação pessoal e profissional; se for uma situação imposta; se as pessoas envolvidas não estiverem dentro do mesmo espírito (promover o desenvolvimento profissional, aceitar desafios, correr riscos, divulgar e partilhar as descobertas).

Esta ação teve como mais-valias essenciais o facto de permitir desmistificar o processo de observação de aulas, retirando medos e constrangimentos, e de promover o trabalho colaborativo.

Na minha opinião, este percurso formativo que agora “termina” pecou por ter decorrido num intervalo de tempo demasiado curto, não promovendo a atitude reflexiva necessária para um desenvolvimento profissional mais significativo. Da revisão bibliográfica realizada, fica a sensação de que os projetos no âmbito do desenvolvimento profissional, se estendem por períodos de tempo mais longos. Simão et al (2005), com base na análise de três estudos empíricos, propuseram-se compreender de que modo a formação realizada conduziu à mudança dos professores. Estes estudos tiveram uma duração que variou entre um e quatro anos, o que permite compreender o elevado grau de mudança percebido pelos professores envolvidos.

Ao nível da escola deveríamos investir num projeto de observação de aulas, não de forma imposta, mas voluntária, onde fosse possível a constituição de pares/grupos onde existisse um clima de confiança e uma forma de estar semelhante. Muito ajudaria se a Direção da escola

previsse no horário dos docentes um espaço flexível onde pudessem ser implementadas estas experiências de observação colaborativa.

Referências bibliográficas:

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan/abr 2009, pp 7-22.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP-2, Lisboa, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. C. (2007a). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* n. 71 out/dez 2007, pp. 24-29.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, vol.12, n. 34, jan/abr 2007, pp 94-103.
- Simão, A. M., Caetano, P. e Flores, A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educ. Soc.*, Campinas vol. 26, n. 90, jan/abr 2005, pp 173-188.
- Queirós, J. (2006). (Auto)supervisão: um meio de desenvolvimento profissional contínuo? Começar por onde? Quando? Como? Com quem? E para quê? Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 4, 2006, pp. 9-14, Braga: Universidade do Minho (org. F. Vieira).

02 março de 2015

A formanda: Sofia

Reflexão individual da formanda Laura

Trabalho colaborativo...oficina de formação? Será que os docentes, na sua prática não fazem trabalho colaborativo. Na nossa prática diária vamos estabelecendo interações diretas e indiretas, no seio do grupo disciplinar, nos conselhos de turma, nos grupos multidisciplinares nas planificações dos projetos da escola, com os alunos e com os pais, etc.. Parece que este “mundo da colaboração” virou moda, em todas ações promovidas pelas editoras, no contacto que se estabeleceu com os investigadores do CERN todos fizeram questão de realçar que as novas descobertas científicas se devem ao trabalho de equipa. Atualmente, a investigação não é fruto de uma pessoa isolada, mas sim de uma equipa. Os investigadores incentivaram os alunos a formarem grupos de estudo/trabalho em detrimento do individualismo.

Seguindo este novo rumo as sessões propiciaram uma viagem estonteante ao “mundo” do “trabalho colaborativo”. Salientou-se a diferença entre colaborar e partilhar, sendo a colaboração entendida como algo contínuo, bidirecional que envolve diálogo, negociação e ação, enquanto a partilha pode pressupor apenas divisão de tarefas, uma simples partilha de recursos educativos ou uma gestão de conteúdos das planificações.

Por uma questão de personalidade ou pelo facto de considerar que aprendemos não apenas sozinhos, mas também em interação com os outros. Por reconhecer que os professores aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os formadores e com outros elementos da comunidade educativa. Por considerar o trabalho colaborativo enriquecedor e facilitador da prática docente, faço parte de um grupo de professores, da escola, que assenta a sua prática educativa no trabalho colaborativo, que passa pela planificação de aulas, construção de materiais didáticos, construção de instrumentos de preparação/avaliação de alunos, definição de critérios de correção e partilha de sessões de apoio a alunos. Ao trabalharmos colaborativamente são potencializadas as diferentes capacidades e competências dos elementos do grupo, o que permite um trabalho com melhor qualidade e em que, apesar da diversidade, todos se revêm nele. As tomadas de decisão, no coletivo, permitem a construção de um saber pedagógico e didático próprio que legitima as nossas decisões face aos alunos e respetivos encarregados de educação. A abertura e o diálogo, neste grupo de professores, são possíveis porque se alicerçam na confiança mútua, no respeito, na tolerância e em relações interpessoais gratificantes. A colaboração e a cooperação permitem um melhor aproveitamento dos recursos (principalmente nas atividades laboratoriais) e do tempo, um recurso escasso nesta nossa vida agitada de docentes.

Gostaria de referir, ainda, que no nosso grupo de trabalho não nos limitamos a fazer aquilo que é comum da maioria das escolas que é a constituição de grupos de trabalho por anos de escolaridade, normalmente impostos, que só fazem a verificação do cumprimento da “planificação” ou se estabelecem os conteúdos a avaliar. Na tarde de trabalho, 3.ª feira, é comum expomos as nossas angústias, dilemas, situações de conflito; casos de indisciplina; dificuldades de aprendizagem; objetivos que não se atingem; reflexões autocríticas sobre o “andamento” das turmas. Este questionar das práticas potencializa o autoconhecimento, permite que a nossa futura

atuação seja mais eficaz, facilita o encontrar da solução, com a ajuda dos colegas e facilita a partilha de conhecimentos adquiridos.

Alarcão (1996), considera que os professores reflexivos “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como as condições que a modelam.” (p.100).

O refletir e o discutir, com o colega, uma possível estratégia de atuação constituem mais-valia para o nosso crescimento profissional. Na perspetiva de Hernández, (2007), *a colaboração entre professores conduz ao desenvolvimento profissional e à formação permanente. Os professores aprendem uns com os outros, partilham experiências, dúvidas, propósitos e pensamentos. A colaboração estimula o pensamento contínuo e facilita a emergência de novas ideias. Os professores convertem-se em melhores profissionais. Do mesmo modo a sua capacidade de reflexão no grupo aumenta. Realizados em grupo, os processos reflexivos são mais ricos facilitando o desenvolvimento profissional entre todos os elementos do grupo. A reflexão, o trabalho colaborativo, a partilha e o diálogo entre toda a comunidade educativa, potencia o desenvolvimento de uma escola que se interroga, se organiza e que se adapta a uma nova sociedade.*

Reconheço que os pressupostos elencados não constituem a cultura de todo o grupo de trabalho e muito menos da escola. Estando portanto justificada a pertinência desta oficina de formação.

Citados por Reis (2011) (...) *qualquer processo supervisivo procura reforçar a capacidade de as escolas contribuírem de forma mais eficaz para a educação e sucesso académico de cada um dos seus alunos, através da promoção da interação, da capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional dos professores.* (Fullan, Hill e Crevola, 2006; Sergiovanni e Starratt, 2007; Zepeda, 2003)

Reis (2011) citando Alarcão e Tavares (2003) refere que o processo de observação colaborativa/ clínica

(...) processo de observação, reflexão e ação sobre a prática, centrado na resolução de problemas concretos, que implica uma colaboração estreita entre o observador e o observado. Neste processo, o observador assume o papel de colega crítico, que funciona como apoio e recurso para superação das dificuldades sentidas.

Espero que a observação colaborativa na escola se centre na observação e análise das situações reais de ensino/aprendizagem constituindo um alicerce para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, não existe, da parte da maioria dos colegas, vontade de verem as suas aulas observadas, de partilharem o seu espaço, comungando de outras perspetivas e ideias. A observação de aulas está, para muitos professores, associada à avaliação. Por um lado, está inerente o receio da exposição que uma observação de aulas obrigatoriamente acarreta, por outro, existe a dificuldade em aceitar as críticas às suas práticas e em abdicar dessas mesmas práticas que fazem parte da sua rotina, fruto do seu trabalho individualista. Reconheço que não é fácil aceitar as críticas e as opiniões menos favoráveis e, se assim é, dificilmente efetuarão uma mudança na sua atuação como profissionais, condicionando assim a implementação de uma cultura de colaboração e partilha na escola.

Na perspectiva de Hernández, (2007) *a colaboração entre professores conduz ao desenvolvimento profissional e à formação permanente.*

Tendo em conta a experiência vivida reconheço que a observação colaborativa: melhora o desempenho dos professores, favorece a reflexão e o brio-profissional e tem como finalidade última contribuir para o sucesso dos alunos.

Todo o processo inerente à observação colaborativa é gerador de criatividade e de novas ideias que fazem a diferença do trabalho docente individualista e proporcionam uma reflexão mais rica e fecunda. É desejável que os professores se envolvam o mais possível em projetos como este e que façam do trabalho colaborativo uma forma de estar na escola e na profissão, sem esquecerem a sua individualidade, mas apropriando-se do conhecimento partilhado, enriquecendo o que já se faz e proporcionando a mudança.

Por mais difícil que seja a divulgação desta nova maneira de estar na docência e de viver a escola, não devemos ficar fechados no grupo da formação, mas sim partilhar e colaborar de uma forma mais ampla na sua implementação. Não podemos desperdiçar a “aceleração” adquirida, já que se ultrapassou o atrito das rotinas, teremos que continuar. O Mundo está exigente e para acompanhar essa exigência é necessário uma mudança de mentalidades. Não nos devemos limitar às competências já adquiridas. O nosso espírito tem que ser irrequieto, com vontade de aprender e de evoluir. na sua implementação. Não podemos desperdiçar a “aceleração” adquirida, já que se ultrapassou o atrito das rotinas, teremos que continuar. O Mundo está exigente e para acompanhar essa exigência é necessário uma mudança de mentalidades. Não nos devemos limitar às competências já adquiridas. O nosso espírito tem que ser irrequieto, com vontade de aprender e de evoluir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- REIS, P.(2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP-2.*

Disponível em: http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. [consultado a 19 de fevereiro de 2015]

- Ribeiro, F. (2012) **Supervisão entre pares: Contributos para a Melhoria das Práticas de Ensino** - Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Jacinta Rosa Moreira Universidade Portucalense, departamento de Ciências da Educação e do Património, Porto. Disponível em : <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/156/2/TME%20486.pdf> [consultado a 29 de janeiro de 2015]

02 março de 2015

Laura

Reflexão individual da formanda Rita

Esta reflexão é parte integrante do Relatório Final, correspondendo ao ponto 7 do “Guião para a elaboração da reflexão final”.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,

Muda-se o ser, muda-se a confiança:

Todo o mundo é composto de mudança,

Tomando sempre novas qualidades.

(Luis de Camões)

Já o poeta sabia que o mundo se anima e desenvolve na mudança. E atribuiu-lhe, sabiamente, um carácter universal (envolve tudo, natureza, pessoas, sentimentos, valores) e transformador (*“Tomando sempre novas qualidades”*).

Acreditando com o poeta que a *mudança* é a essência das coisas, que esta se reveste de um carácter dinâmico, porque renova, refresca e transforma, deveria ser pacífico aceitá-la como metodologia quer para transformações mais amplas quer mais localizadas. Mas a realidade diz-nos (aqui no campo da educação, e da formação de professores, em particular) que *ela* é complexa e desestabilizadora pela conflitualidade que gera, pelas contradições e tensões que provoca, carregando consigo, simultaneamente, nuvens de sentimentos positivos e negativos, ora a ela associemos atitudes de coragem, provocação, curiosidade, experimentação, ora de medo, desconfiança, insegurança, negação. Esta dualidade de sentimentos, não sendo necessariamente negativa, quando bem resolvida, pode ser geradora de aprendizagens significativas, no campo profissional e pessoal. A habilidade, neste processo, está no uso que cada um faz (ou aprende a fazer) do seu capital de conhecimento e informação (cf. Roldão, 2007, pp. 96-97) e na sua capacidade de reflexão, enquanto instrumento necessário ao entendimento da sua individualidade e da sua identidade profissional. O papel da reflexão na aprendizagem e desenvolvimento profissionais é, aliás, muito enfatizado por Korthagen (2009), nomeadamente, quando afirma que “[a] essência da reflexão é trazer os aspectos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspetos mais importantes das situações educativas.” (p. 57).

Se iniciei este texto, revisitando a temática da *mudança*, é porque tenho vindo a construir o meu eu profissional de boas relações com os sinais de mudança, é porque me disponibilizo para os compreender e vejo neles possibilidades. Ter-me inscrito para frequentar esta formação evidencia isso mesmo: que o meu estar profissional não se encontra confortavelmente instalado, que acredito

no aprofundamento e ampliação do conhecimento para melhorar e aperfeiçoar as minhas competências profissionais, que o meu compromisso com a educação e com a minha escola, em particular, é de renovação, que quero converter, como afirma Zabalza, citado por Marcelo (2009), “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável” (p. 8). E ter frequentado esta formação foi a melhor coisa que me aconteceu.

Eu explico. O meu histórico profissional – 33 anos de serviço e mais alguns dias, 13 anos a desempenhar o cargo de orientadora de estágio no âmbito da formação inicial de professores, outros cargos que vou desempenhando, procura de formação académica e contínua – confere-me grandes responsabilidades no exercício da profissão. Porque as experiências vivenciadas, o saber construído, o conhecimento adquirido, as competências desenvolvidas, me vão habilitando para saber lidar didática, intelectual e emocionalmente com os sucessos, mas também com as contrariedades, com as tensões, com os constrangimentos que habitam no nosso quotidiano profissional.

Este percurso de aprendizagens tem ditado a professora em que me vou tornando, fruto de um exercício reflexivo sistemático, de uma (re)interpretação de mim mesma enquanto profissional da educação, professora da escola, professora de Francês, no confronto com o novo e com os outros. Acho que falo de construção da minha identidade profissional “algo que se desenvolve ao longo da vida [que] não é um atributo físico de cada pessoa, mas sim um fenómeno relacional que ocorre no terreno do intersubjectivo e [se] caracteriza como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.” (Macedo, 2009, p.12). Este processo, nem sempre pacífico interiormente, mas sempre alimentado pela tentativa de compreender a complexidade da atividade profissional, tem-me trazido alguma segurança e confiança quer relativamente às opções didáticas do ensino que pratico, quer na busca de soluções para contrariedades que vão surgindo, o que, de certa forma, tem contribuído para me sentir bem comigo e com a profissão.

Este ano letivo, como já escrito em outros textos, enfrento uma turma que desafia os cânones da organização escolar e da sala de aula, em particular, que obstaculiza o ensino e a aprendizagem, que abala a minha *zona de conforto*. Situação não verdadeiramente nova, porque já as vivi noutros passados e consegui resolvê-las. Que fiz? Em silêncio, procurava respostas, mas parecia ter perdido a capacidade de raciocinar, de refletir, de interpretar, ter perdido o poder de decidir e agir, parecia que todo o meu passado de aprendizagens e desenvolvimento pessoal se *apagara*. Cada aula ia concorrendo para um ambiente mais caótico, o que aumentava a minha vulnerabilidade, me fazia perder a lucidez, me ia inquietando e minando. A propósito dos professores que sofrem em silêncio os dilemas e contradições da avaliação do desempenho quando não compreendida a bem da “dignificação e autonomização do trabalho docente” (Vieira & Moreira, 2011, p. 62), as autoras, inspiradas em Henry, referem “quando os professores se sentem vulneráveis, tornam-se estúpidos, o que leva a que pratiquem uma educação para a estupidez” (*ibidem*). Assim me sentia: *estúpida*, a praticar um ensino desconexo e *estúpido*.

Foi preciso um colega entrar na minha sala de aula e dizer-me, no final, tão somente: *“Porque aqueles dois alunos não podem estar juntos e tu, fora de ti, se te encontrares, se (re)ganhares controle de ti, consegues monitorizar o resto. Fez toda a diferença!*

E isto – partilhar este segredo silencioso – teve, em mim, um efeito libertador extraordinário. As minhas inquietações e angústias desvaneceram-se, a paz interior voltou, a capacidade de pensar reapareceu, reganhei a confiança necessária para voltar à ação, reencontrei-me. Percebi logo, que nesta turma, teria que mudar algumas estratégias de ação. Por exemplo, teria que organizar o ensino de outra forma. Isto é, de acordo com as atividades propostas, seria melhor, por exemplo, prever correções, explicações,... com recurso ao *power point* em vez de utilizar o quadro (quanto menos de costas voltadas para a turma, melhor). Mostrei-lhes o resultado dos inquéritos e negocieei com eles uma nova abordagem ou começo de aula: seria com uma música, em vídeo; expliquei os objetivos, poderiam ser culturais, linguísticos, formativos ou simplesmente porque sim. Por isso, a escolha seria sempre minha (já que a música que eles gostam, eles ouvem-na quando querem). Alarguei depois esta atividade às outras turmas e criámos “Une minute à l’oral”, ou seja, um aluno faz sempre uma apresentação rápida do cantor(a) ou grupo da aula anterior (nome, nacionalidade, tipo de música, pelo menos 2 adjetivos que caracterize o que ouviram e viram), antes da aula começar. Está a resultar. No 9ºB o burburinho de fundo (ensurdecador) desapareceu, controlam muito mais a desatenção; o ensino já acontece. Apenas dois alunos continuam a desafiar esta “ordem”.

Que ganhos em termos de desenvolvimento profissional, me trouxe esta formação, nomeadamente, a prática da observação colaborativa de aulas?

Digamos que, pelo meu percurso profissional, não acrescentou muito ao meu conhecimento. Salvaguardo, no entanto, a atualização que me trouxeram as poucas leituras feitas sobre a literatura da especialidade. Também não era problema para mim, a presença de um/a colega na sala de aula, pois a isso me habituei, ainda que em contextos diferentes. A grande transformação deu-se a nível pessoal. De facto, anos de experiência profissional não é sinónimo de problemas resolvidos. O equilíbrio emocional tão necessário à ação de ensinar na escola de hoje, com alunos de agora, pode perder-se a qualquer momento, o que nos torna vulneráveis, facilmente esquecendo que a centralidade da nossa profissão é “fazer aprender alguma coisa (...) a alguém” (Roldão, 2007, p. 95). A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. Por outro lado, os silêncios profissionais sobretudo aqueles que encobrem problemas, dilemas, angústias, devem ser aberta e honestamente partilhados, sob pena de sofrermos calados e de nos tornarmos em professores *estúpidos que praticam um ensino estúpido* (cf Vieira & Moreira, 2011, p. 62). A observação colaborativa de aulas traz este efeito libertador. Por isso afirmo novamente, com uma *alegria* quase pueril: ter frequentado esta oficina de formação foi a coisa melhor que me aconteceu nestes últimos anos.

Por outro lado, foi uma sorte o meu colega ■ ter-se inscrito também e tê-lo como diáde. Confirmei a pessoa e profissional extraordinários que é: conhecedor, informado humano, profundamente preocupado com as questões do ensino e da aprendizagem e profundamente comprometido com a escola e a educação, de uma disponibilidade constante, fazendo jus a tudo o que a palavra *colaborativo* enforma. Sem ele, esta formação não teria representado a mesma coisa. Não que os outros colegas do grupo não tenham trazido contribuições válidas às interações e partilhas que se estabeleceram ao longo do tempo da formação. Pelo contrário, devo dizer que foi para mim muito gratificante perceber que se constituiu um grupo muito interessante e interessado em aprender, experimentar, desafiar, não se percebendo elementos dissonantes. Esta foi também uma constatação que me agradou muito. Mas eu precisava de alguém de uma dimensão maior, e o ■ é essa pessoa.

Não será fácil alargar a prática de observação colaborativa, nesta escola. Pelos medos, inseguranças, desconfianças que só a ideia de o fazer provoca. Também pela falta de conhecimento profissional, da maior parte dos professores, que permita compreender, discutir e aceitar estas práticas. No entanto, relatarei a minha experiência em reunião de área disciplinar curricular e pedirei à minha colega ■ que faça o mesmo. E pode começar-se por aqui. Quem sabe, não entusiasmemos? Estas reuniões poderão também servir para discutir e identificar problemas, sendo que uma das estratégias de resolução poderá passar pela observação de aulas. No entanto, independentemente de esta acontecer e/ou se iniciar intragrupos ou intergrupos, os colegas têm que reconhecer no outro competência(s), mas sobretudo, sentir uma grande relação de confiança.

Reflexão individual do formando Ivo

As escolas devem ser laboratórios. Os professores, nelas, devem adotar uma atitude cética relativamente às receitas didáticas, que se convertem em meros modelos mecânicos, às dicotmias anacrónicas que dividem os lugares do conhecimento – de um lado o locus onde o conhecimento se constrói e do outro o locus onde se transmite -, e à verbalização do ensino que pouco mais é do que um processo de audição.

Nas escolas que devem ser laboratórios, todos os dias se constroem elementos de reflexão, surgidos da experiência diária dos seus profissionais e que se constituem em material aberto à transformação e à recriação. Mas isso só acontecerá se esses elementos forem conhecidos e traduzidos. Neste sentido, só a existência de processos e mecanismos in-formais de observação sistemática e validada de si e do outro, tornarão possível a desprivatização do que se sabe e do que se sabe fazer.

Esta formação contribuiu para consolidar crenças sobre o lugar do profissional da educação na escola. Também para demonstrar que a reflexividade é um componente essencial do seu desenvolvimento. Independentemente de ser individual ou em grupo, será sempre um processo deliberado e ativo, intrinsecamente valioso, dirigido para a compreensão e para a melhoria pois gerará invariavelmente peritos críticos. Por essa razão, não é uma ideia nova e já Sócrates dizia, na Apologia, que “uma vida não examinada não merece ser vivida”.

Também contribuiu para consolidar crenças sobre a própria escola tomada como um todo, vincando a importância inelutável da autoavaliação enquanto processo autoregulador dos seus processos e dos seus fins. Assim, a reflexividade é um componente essencial para a sua sobrevivência.

Apesar de todas as escolas desenvolverem alguma forma de autoavaliação, fazem-no de forma pouco rigorosa e sempre centrada nos resultados ou nas estruturas, hierarquia e burocracia. São raras as escolas que autoavaliam de facto o processo de ensino e de aprendizagem, e que é, na realidade, a única forma de autoavaliação que permite avaliar o

que acontece na sala de aula e, dessa forma, identificar a eficácia das metodologias de ensino no modo como os alunos aprendem. Para além disso, o processo de autoavaliação raramente é visto como uma variável essencial do processo de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, uma escola de profissionais reflexivos tem de colocar no núcleo do seu processo de autoavaliação a avaliação das práticas pedagógicas, o que nunca acontecerá se não se avaliar o que acontece na sala de aula. Por outro lado, profissionais reflexivos sabem que este tipo de avaliação não serve para identificar práticas pedagógicas insuficientes, mas para melhorar o desempenho individual dos professores e o desempenho global da escola.

As questões básicas de um processo de autoavaliação centrado na sala de aula relacionam-se com saber por onde começar e como fazer. Ora, o que não falta nas escolas são dados para tratar estatisticamente segundo uma variedade de métodos que depois são usados para fornecer evidências sobre estruturas, hierarquia e burocracia. Todavia, embora sejam decisivos, dados sobre o que acontece na sala de aula são praticamente inexistentes. Se é razoavelmente consensual que a melhor forma de autoavaliação se baseia numa triangulação de evidências através das quais um número de fontes aponta no mesmo sentido, e se pouco ou nada se sabe sobre o que se passa na sala de aula, então qualquer tentativa de triangulação estará a partida comprometida se não começar na observação da sala de aula.

Uma escola de profissionais reflexivos empenhados na melhoria das suas práticas, na melhoria das aprendizagens e na melhoria dos resultados têm de observar direta e indiretamente o que se passa na sala de aula. Assim, qualquer modelo de autoavaliação consistente, coerente e eficaz tem de incluir, para além de todos os dados disponíveis, outros que procuram de forma sistémica e sistemática, nomeadamente, através da observação de aulas.

Apesar do primeiro método de autoavaliação conhecido pelos professores ser a observação de aulas, de o conhecerem-no desde o estágio profissional e de lhes ter garantido as evidências necessárias e suficientes para entrarem na profissão, depois do estágio este método raramente se aplica no processo de autoavaliação do exercício da profissão e o que se observa é que a maioria receia e evita a observação de aulas. As recentes discussões em torno da avaliação do desempenho são prova cabal disto e os

argumentos para evitar a observação de aulas soam sempre a desculpa e nunca a justificação.

Num processo de autoavaliação de uma escola de excelência a observação de aulas nada tem a ver com a avaliação de desempenho. Constitui um desafio que se coloca a todos os profissionais reflexivos para garantir que um ensino e uma aprendizagem de qualidade acontece em cada sala de aula. E a observação de aulas é uma ferramenta poderosa para garantir a superação deste desafio. Porquê? Porque garante a cada professor uma oportunidade real para desenvolver profissionalmente e melhorar as suas práticas. Mas a observação de aulas é também um processo longo e intenso que deve ser equilibrado para não colocar demasiada pressão nos professores e deve ser bem explicado para que nenhum professor se sinta como alvo por qualquer razão particular desconhecida.

Para que a observação de aulas possa ser de facto um meio eficaz de melhoria há que saber se na escola existe uma cultura de medo ou de desejo de melhoria. Ora, a oportunidade desta formação resulta necessariamente desta variável mas deve ser mais do que isso. Deve ser uma exigência normativa. A monitorização da qualidade das práticas dos profissionais da educação envolve uma responsabilidade ética. É um processo que envolve o ensinar e o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento e a avaliação dos currículos, investigação e reflexão filosófica, com vista à construção de uma visão unificada das práticas educacionais (cf. J. Elliot, 1991, p. 54).

Confesso que não se trata tanto do que aprendi durante a formação, mas do que consolidei. Enquanto profissional profundamente engajado com a sua profissionalidade, tenho sempre no horizonte a linha que assinala quase obsessivamente o que quero vir a ser. Assim, foi uma oportunidade para explicitar os valores que enformam as minhas práticas profissionais. Permitiu pensar de forma mais organizada a coerência entre o que faço e o que penso e digo que faço. Permitiu recordar e recentrar a importância dos modelos e da necessidade de permanentemente traduzir a teoria em prática.

O contacto orientado com conhecimento construído sobre o desenvolvimento profissional e a observação de aulas, com tecnologias para regular o olhar do profissional crítico em ambientes de elevada incerteza, tornou possível aprofundar o diálogo profícuo com pares, nomeadamente, a minha diáde. E nesse diálogo crescer como profissional da educação que descobre todos os dias que o ensino não é só ação. Que é uma atividade

molar na medida em que assume uma relação íntima e contextual entre o pensamento e a ação.

Neste âmbito, foi uma oportunidade para reflectir, isto é, “voltar atrás”, e, dessa forma, exercitar um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar no olhar do diferente e da diferença, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Assim, foi possível partir de um referencial teórico suscetível de maior especificação, através da análise e da discussão e de estudos complementares. Ficou evidente o propósito da importância da investigação-ação – fundamental, aplicada e técnica -, mas também as limitações de um não-sistema de formação inicial e contínua.

Numa relação horizontal, capaz de reconhecer a liberdade do outro, num plano de colaboração e não de dominação, foi possível, no exercício dialógico da díade, transcende o domínio da conceção subjetiva para atribuir uma significação intrínseca à própria relação. Com efeito, existem necessidades práticas nas quais a educação está envolvida e espera-se que as consiga satisfazer. E foi o que sucedeu. Por outro lado, contribuiu para consolidar a crença de que as prioridades são ditadas pelas situações concretas e que são as situações concretas que determinam não apenas os meios mas também os fins. Também ficou mais clara a noção de transformação de contextos específicos em que se deve desenrolar a ação colaborativa. Não como uma via fácil ou um fim em si mesmo, mas como uma resposta à complexidade e à incerteza que envolve legítimas questões epistemológicas nas suas implicações bem como uma linguagem transdisciplinar. Neste sentido, a formação mostrou-me que o trabalho colaborativo é essencialmente pedagógico dado que a díade aprende expressamente enquanto aprende e ensina tacitamente enquanto ensina. Nesse processo, é criado em conjunto novo valor, nomeadamente, [re]novadas oportunidades. São, por isso, inegáveis os ganhos de eficiência e de eficácia da escola, mas também o reforço da *auctoritas* do professor.

Finalmente, a formação foi uma oportunidade para reconciliar pela enésima vez o plano da teorização com o plano da prática. Também para recordar verdades quase absolutas. Por exemplo, a que tenho evidenciado neste relatório, a saber, que os estudos provam que há uma causalidade direta e linear entre autoavaliação das escolas e desenvolvimento profissional, da mesma forma que provam haver entre desenvolvimento profissional e reflexividade. Por isso, convém que estes dois processos não sejam vistos como realidades separadas, mas de forma intrincada, uma vez que se baseiam nas mesmas ferramentas e nas mesmas evidências. Ora, as ferramentas de autoavaliação devem

assentar nesta evidência e apontar para a necessidade das escolas identificarem e validarem os seus progressos independentemente das prioridades do sistema educativo ou da avaliação externa. Portanto, no curto prazo, a aplicação efetiva do que se [re]construiu durante a formação garantirá melhorias objetivamente observadas e observáveis no desempenho profissional e no desempenho global da escola, porque parte de uma premissa óbvia mas amiúde deliberadamente ignorada: a escola é a sala de aula. Melhor: as salas de aula.

A sugestão que deixo é bastante simples: que acabem as desculpas, nomeadamente as corporativas, quanto mais não seja porque, como diz Wislawa Szymborska:

*«Quando digo a palavra futuro
a primeira sílaba pertence já ao passado.»*

P.S.: Habitado a escrever *contra* alguém, no exercício intelectualmente fascinante do contraditório, encarei a possibilidade de escrever *com* alguém como um verdadeiro desafio. Não creio que pudesse ter sido assim sem esta formação. Agradeço por isso. Foi um exercício extraordinariamente estimulante e enriquecedor.

Anexo 7 - Relatórios de observação colaborativa

**Observar, Partilhar e Construir:
possibilidades de desenvolvimento
profissional docente**

Ação 2014/2015

FORMADORAS:

LUCIANA MESQUITA DA SILVA
ANA ISABEL DE OLIVEIRA ANDRADE

Relatório Final de observação colaborativa

AS FORMANDAS:

OLGA
EVA

27 DE FEVEREIRO DE 2015

1. Introdução

A experiência de observação de aulas entre pares realizou-se no âmbito da ação de formação “Observar, Partilhar e Construir: possibilidades de desenvolvimento profissional”.

Depois de algumas sessões em que, entre outros aspetos, foram abordadas questões relacionadas com desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e observação de aulas, iniciou-se a construção de um projeto de observação colaborativa. O facto de a nossa diáde ser constituída por duas professoras de áreas diferentes – Inglês e História, – não representou uma dificuldade para dar início ao projeto, apenas limitou as nossas escolhas quanto ao foco a observar. Uma vez que nenhuma de nós sentia que tivesse uma situação problema que justificasse um olhar, uma análise cuidada do problema sentido e reflexão posterior para encontrar estratégias para a sua superação, o nosso objetivo centrou-se na verificação das nossas práticas que, depois de expostas à visão de outro colega, nos levariam a averiguar das diferenças e/ou semelhanças encontradas na forma como trabalhamos em sala de aula. Tendo sido esta a nossa opção, concordámos também fazer a observação em turmas do mesmo ciclo de ensino, desde que os nossos horários o permitissem. Pensámos que não tendo áreas comuns, seria justo fazermos observação em contextos semelhantes o que poderia permitir estabelecer comparações de uma forma mais equitativa. Além disso, quisemos observar e ser observadas em turmas não comuns de modo a que a nossa atenção não fosse desviada para a relação entre professoras e alunos e que a atenção dos alunos não fosse afetada pela presença de outro professor seu conhecido.

Quanto aos aspetos a observar, começámos por pensar nos vários momentos de uma aula independentemente das disciplinas em causa e, depois de ponderadas algumas hipóteses, entendemos que faria sentido centrarmos a nossa atenção em algo comum e concordámos que a execução da aula a partir do seu início seria o foco da nossa observação. Quando pensámos no início da aula, considerámos que a forma como o professor começa uma aula, estabelecendo ou não ordem e criando ou não um clima favorável à aprendizagem, é reveladora da sua forma de ser/estar e de fazer, deixando antever a forma como normalmente trabalha e o ritmo que pretende imprimir à aula.

Relativamente à execução da aula, quisemos olhar para a forma como cada uma de nós interage com os alunos e os mobiliza para participar. Apesar de querermos focar a nossa observação nestas duas partes da aula, não deixámos de fora a hipótese de registarmos outros aspetos marcantes (o que mais nos surpreendeu) e de deixarmos sugestões (o que modificaríamos).

Os nossos objetivos não foram além de uma partilha de olhares sobre a atuação de cada uma de nós. Somos professoras com trinta ou mais anos de serviço e aquilo que esperávamos era apenas saber se a visão do outro era diferente da nossa. Contudo, conscientes de que estamos sempre a aprender, partimos para a experiência na expectativa de podermos aproveitar estratégias uma da outra e ainda melhorar a nossa atuação com base no feedback recebido. De acordo com alguma documentação que nos foi facultada, constatámos que o feedback assume uma grande

importância no processo de desenvolvimento de competências profissionais e, por isso, recorrendo à tipologia de feedbacks apresentada por Isabel Alarcão, Álvaro Leitão e Maria do Céu Roldão (Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo), considerámos que as nossas observações em sala de aula nos deviam, pelo menos levar a fazer uma síntese/ balanço do que seria observado, apontando para aspetos a melhorar se os houvesse.

Para nos propormos à experiência foi pertinente a informação partilhada durante a ação que nos levou a refletir sobre a forma solitária como os professores trabalham e permitiu –nos tomar conhecimento das novas tendências que vão no sentido de contrariar esta prática “*privatista*”, como lhe chama Formosinho. Segundo Nóvoa, os professores não podem continuar a “*viver numa lógica isolada, fechados na sua sala de aula, sem prestarem contas a ninguém.*”

Deste modo, entendemos que o exercício do trabalho colaborativo seria uma forma de alterar esta realidade, o que é defendido por vários autores argumentando que aumenta a nossa capacidade de resposta aos desafios que a profissão coloca. Segundo Roldão, “*o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.*”

Perante a possibilidade de uma nova experiência, propusemo-nos descobrir se as nossas aulas, sendo de áreas diferentes, eram organizadas e executadas também de forma diferente e ao cruzarmos os nossos olhares, esperávamos trazer ganhos para a melhoria das nossas práticas.

Foi relevante haver um clima de confiança mútua e espírito de abertura na nossa diáde e, desde o início, não sentimos qualquer tipo de constrangimento, medo, insegurança ou sensação de que o nosso espaço ia ser invadido. Todo o processo foi encarado com naturalidade porque não foi imposto superiormente e não estava em causa uma avaliação. Assim, do nosso ponto de vista, tudo o que pudesse advir da observação só traria benefícios para o nosso desempenho futuro. O facto de depois do nosso estágio não termos tido a presença de um observador na nossa sala de aula para posteriormente haver uma troca de impressões, gerou também em nós algum entusiasmo em experimentarmos novamente uma exposição a um olhar crítico. A nossa principal motivação para esta experiência foi simplesmente a nossa vontade de experimentar e descobrir novas formas de nos desenvolvermos profissionalmente ao trabalharmos em conjunto com outros colegas que partilhavam da mesma vontade de mudar as suas práticas, refletindo sobre elas com base nos resultados obtidos.

Todos estes aspetos fizeram com que o processo resultasse numa experiência agradável. Realçamos também o excelente clima de trabalho vivido nas várias sessões proporcionado pelas formadoras, o que se deve, sobretudo, à sua capacidade de comunicação, à dinâmica que imprimiram durante a ação e à motivação que nos souberam dar.

2. Caracterização do(s) contexto(s)

A observação das nossas aulas aconteceu em duas turmas do ensino secundário, tendo cada uma de nós sido observadoras e observadas: Na turma do 12º ano do curso de Línguas e Humanidades (12º E) foram observadas duas aulas de História A pela professora de Inglês e na turma do 11º ano do curso de Ciências e Tecnologias (11º A) foram observadas duas aulas de Inglês pela professora de História. Uma das aulas de Inglês foi filmada, tendo estado presente um professor de Informática para executar a videogravação.

A turma A do 11º ano é composta por vinte e oito alunos, mas apenas vinte e cinco (treze rapazes e doze raparigas) estão inscritos na disciplina de Inglês. As idades variam entre os quinze e os dezassete anos. Trata-se de uma turma pouco disciplinada, sendo os alunos conversadores, de um modo geral. No entanto revelam gosto pela disciplina de Inglês e são participativos, sendo bom o seu aproveitamento: a média obtida no 1º período foi de 14 valores, sendo 10 a nota mais baixa e situando-se a maioria das classificações entre 14 e 16 valores. O tema que estava a ser lecionado era o mundo do trabalho e a escolha de um percurso profissional.

A turma E do 12º ano é composta por 25 alunos (dezanove raparigas e seis rapazes) com idades compreendidas entre os 16 e 19 anos. É uma turma heterogénea em relação ao aproveitamento nas várias disciplinas. Na disciplina de História A os resultados obtidos no final do 1º período situam-se maioritariamente entre os 10 e 13 valores, situação idêntica nas outras disciplinas, com a exceção de Educação Física. Os resultados do aproveitamento global da turma têm a ver, sobretudo, com a falta de empenho e hábitos de estudo. De um modo geral são conversadores e pouco participativos.

No âmbito do Módulo 8 “Portugal e o mundo da 2ª Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional”, estava a ser abordado o conteúdo “O tempo da Guerra Fria – consolidação de um mundo bipolar” dentro da unidade 1, “Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico”.

Durante a observação os alunos mantiveram a disposição habitual na sala de aula, ou seja, estavam sentados em mesas de pares distribuídas por três filas. As observadoras ficaram sentadas ao fundo da sala (ver planta em anexo).

3. Dados estruturais da observação

Estando definido o foco de observação das nossas aulas (execução da aula), seguiram-se os encontros entre a diade, que foram organizados de acordo com o ciclo de uma supervisão: encontros pré observação, encontro para observação (em sala de aula) e encontros pós observação.

Nos encontros pré observação, para além de darmos a conhecer algumas características das nossas turmas e dos assuntos que estavam a ser abordados na aula, decidimos a forma como

iríamos recolher dados e elaborámos uma grelha de registo de observação. Por falta de tempo, baseámo-nos apenas nos exemplos de grelhas de registo facultados pelas formadoras e centrámos a recolha de dados na mobilização e aproveitamento da participação dos alunos.

Os encontros anteriores à observação foram repartidos por vários momentos, aproveitando a compatibilidade dos nossos horários e, além das decisões tomadas, assumimos também o compromisso de sermos sinceras quando expressássemos a nossa opinião, pois entendemos que o clima de confiança que existe entre as duas o permitia e sem esta atitude, não iríamos de encontro ao que se pretendia nem traríamos nenhuns ganhos quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional.

Durante a observação assumimos o papel de observadoras não interventivas e preenchemos a grelha que decidimos utilizar como suporte para recolha de informações. Cada elemento da diáde observou e foi observada em duas aulas de sessenta minutos num espaço de duas semanas e durante pequenos encontros depois da observação, foi partilhada a informação recolhida. No final de cada aula observada trocámos sempre impressões de uma forma breve sobre o que mais nos tinha marcado.

4. Análise e discussão dos dados recolhidos

Não demos uma à outra matéria para reflexão uma vez que, com a análise que fizemos das aulas observadas, apenas verificámos que qualquer uma de nós inicia a aula fazendo ligação à(s) aula(s) anterior(es) e dentro de um clima de trabalho favorável ao envolvimento dos alunos e, relativamente à dinamização da participação dos alunos, também esta foi bem conseguida na perspetiva de ambas. Nos diálogos que tivemos sobre o que vimos, destacámos sobretudo o que mais nos tinha agradado e achámos curioso que as nossas estratégias para mobilizar a participação dos alunos são semelhantes bem como o tipo de materiais que usamos.

O tempo de que pudemos dispor para dialogar não permitiu alongar a nossa troca de olhares e apenas partilhámos os registos que havíamos feito, não tendo surgido nenhuma questão que merecesse uma análise crítica ou uma sugestão alternativa.

Foi especialmente devido à falta de tempo que não pudemos cumprir com a gravação de uma das nossas conversas, pois para tal era necessário um tempo mínimo que não conseguimos encontrar. Por esse motivo decidimos que cada uma de nós faria um pequeno resumo do que tinha observado e que resultou nos seguintes comentários:

Eva (sobre Olga):

“Vi que a Olga inicia muito bem a aula, depois de verificar que está garantido um bom clima de trabalho: fala com serenidade, confiança e carinho, envolvendo de imediato os alunos através das questões colocadas no sentido de se situarem em relação à aprendizagem. Durante a execução foi frequente a promoção e valorização da participação ativa dos alunos, colocando-lhes sempre muitas questões e “puxando” por aqueles menos espontâneos, levando os alunos a mobilizar, com frequência, conceitos abordados anteriormente;

Vi uma professora preocupada com a aprendizagem e o sucesso dos alunos: teve o cuidado de alertar para a importância de alguns “tópicos” e, lembrando os exames, realçou o que era mais importante;

Vi uma aula interessante: até eu, a dada altura, fui tão envolvida pelas questões apresentadas que me esqueci do meu papel de observadora;

Para além de ver tudo o que estava na grelha, vi uma professora segura, e entusiasmada com o que estava a fazer, vi clareza na exposição, vi materiais muito sugestivos e facilitadores tanto da participação como da aprendizagem.

O que mais me surpreendeu foi o tom de voz, a par de um sorriso constante.”

Olga (sobre Eva):

“Motivou os alunos, desenvolveu a aula através de uma dinâmica constante, utilizou uma metodologia adequada e diversificada. Solicitou a participação a um número elevado de alunos;

Expressou-se de forma fluente e clara, fazendo-se entender pelos alunos;

Desenvolveu a aula com uma boa sequência lógica, bem organizada, e estruturada explicitando com clareza os conteúdos;

Preocupou-se em verificar se os alunos compreendiam a matéria lecionada, interrogou individualmente os alunos, para testar o acompanhamento dos conteúdos. Promoveu a participação espontânea e estimulou a participação daqueles alunos mais introvertidos;

Deu oportunidade, a todos os alunos, de se expressarem e de exporem as suas dúvidas e questões;

Revelou autoridade na gestão da aula. Os alunos apresentaram um comportamento muito correto e disciplinado. Mostrou-se próxima dos alunos sem diminuir o nível de exigência e autoridade;

Houve um clima de bem-estar, de respeito e diálogo favorável à aprendizagem. Os alunos sentiam-se à vontade para intervir sempre que o desejassem sem quaisquer constrangimentos.

Concluiu afirmando que foi uma experiência muito enriquecedora.”

Descobrimos que, apesar de sermos professoras de áreas diferentes, temos formas de atuação muito semelhantes, o que significa que nada impede professores de disciplinas diferentes de trabalhar e refletir em conjunto e partilhar práticas. Quanto mais diversificada for a partilha, maior poderá ser o nosso desenvolvimento profissional e quanto mais frequentemente ela se realizar, também.

Quanto à questão que colocámos – dois olhares vêm a mesma coisa ou coisas diferentes? – chegámos à conclusão que vemos a mesma coisa. Interrogámo-nos porquê e formulámos as seguintes hipóteses:

Será que o facto de trinta ou mais anos de experiência dificulta o papel do observador?

Será que o facto de sermos de áreas diferentes não nos permitiu ver mais além?

Será que o nosso olhar não foi suficientemente crítico?
Será que nos falta conhecimento para sabermos observar?

6. Referências bibliográficas

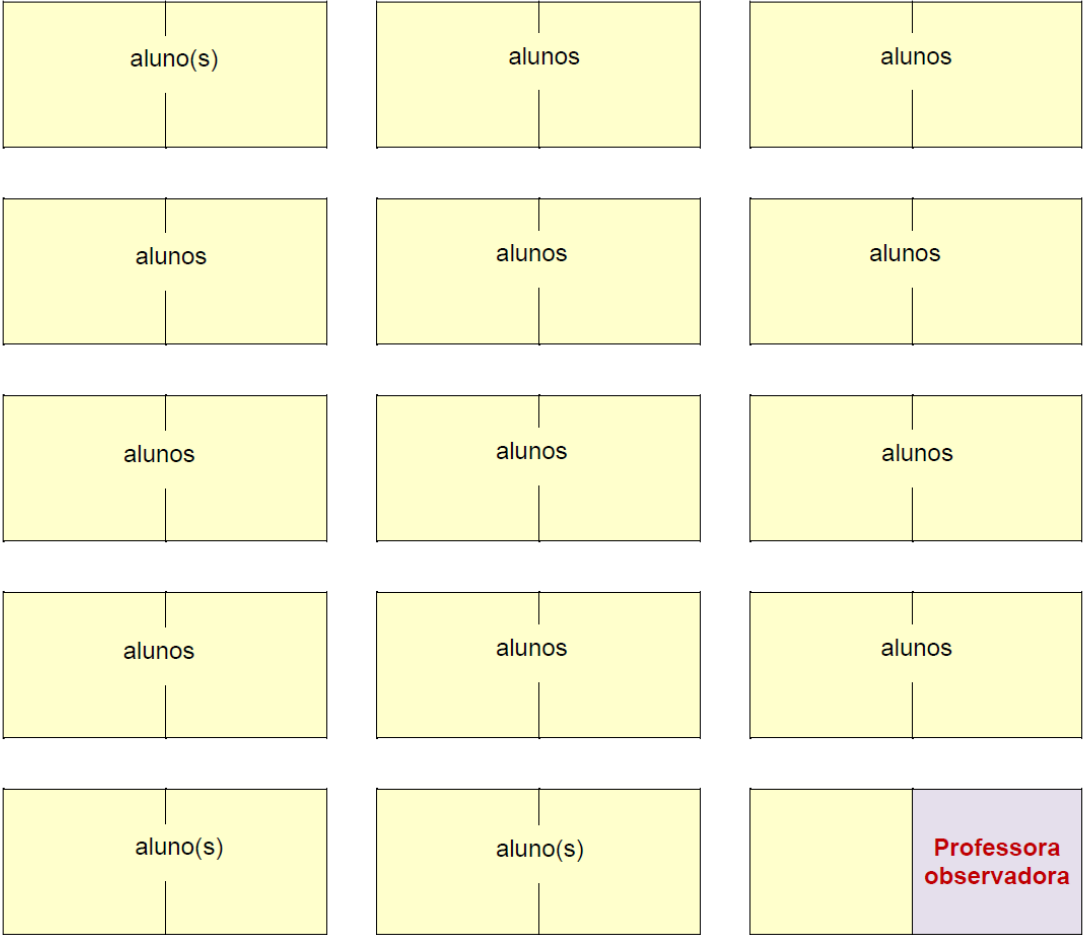
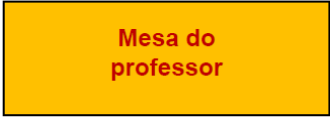
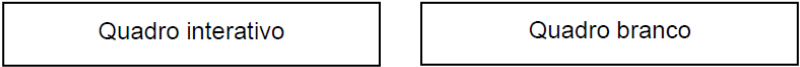
Alarcão, Isabel; Tavares, José – Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, (1987/2003).

NÓVOA, António (2007). Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo. Sindicato dos Professores de S. Paulo. Acedido em 26 de fevereiro de 2015 em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

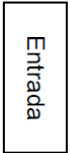
Roldão, Maria do Céu (2007) – Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, Revista Noesis 71 – Dossier “Trabalho colaborativo de professores”

7. Anexos

Planta da sala C7 e C15



10



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora: _____ Ano/Turma: _____

Disciplina: _____ Nº de alunos: _____ Hora: _____

	INFERÊNCIAS	SIM	NÃO
INÍCIO DA AULA	1. A aula é iniciada de forma adequada.		
	2. A professora faz a ligação com a aula anterior:		
	2.1. Solicitando a participação dos alunos;		
	2.2. Colocando questões;		
	2.3. Corrigindo o TPC;		
	2.4. Outro: _____.		
DESENVOLVIMENTO DA AULA	3. Articula o assunto/conteúdo da aula com a aula anterior.		
	4. Clarifica o objetivo geral da aula.		
	5. Promove a participação ativa dos alunos:		
	5.1. Proporcionando atividades que permitem a participação de todos os alunos;		
	5.2. Valorizando as intervenções dos alunos.		

OUTROS ASPETOS

O que mais surpreendeu (aspetos que mais chamaram à atenção)	O que modificaria

Data: _____ A professora observadora: _____

Nota:

Em “A aula é iniciada de forma adequada”, entendemos que é adequada se se verificar que:

- a professora começa a aula depois de criadas/reunidas as condições necessárias (alunos sentados e preparados para começar);
- o que começa por dizer e a forma como o faz favorece o clima de trabalho.



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora: _____

Ano/Turma: 12.º E

Disciplina: História A

Nº de alunos: 25 Hora: 8:30

	INFERÊNCIAS	SIM	NÃO
INÍCIO DA AULA	1. A aula é iniciada de forma adequada.	✓	
	2. A professora faz a ligação com a aula anterior:	✓	
	2.1. Solicitando a participação dos alunos;	✓	
	2.2. Colocando questões;	✓	
	2.3. Corrigindo o TPC;	✓	
	2.4. Outro: <u>resumos de aulas anteriores</u>	✓	
DESENVOLVIMENTO DA AULA	3. Articula o assunto/conteúdo da aula com a aula anterior.	✓	
	4. Clarifica o objetivo geral da aula.	✓	
	5. Promove a participação ativa dos alunos:	✓	
	5.1. Proporcionando atividades que permitem a participação de todos os alunos;	✓	
	5.2. Valorizando as intervenções dos alunos.	✓	

OUTROS ASPETOS

O que mais surpreendeu (aspetos que mais chamaram à atenção)	O que modificaria
<ul style="list-style-type: none">- clareza na exposição- tom de voz- sorriso constante durante a aula- entusiasmo- materiais muito sugestivos	

Data: 8/janeiro/2015 A professora observadora: _____




GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS


Professora:  Ano/Turma: 12-5

Disciplina: História A N° de alunos: 25 Hora: 8:30

	INFERÊNCIAS	SIM	NÃO
INÍCIO DA AULA	1. A aula é iniciada de forma adequada.	✓	
	2. A professora faz a ligação com a aula anterior:	✓	
	2.1. Solicitando a participação dos alunos;	✓	
	2.2. Colocando questões;	✓	
	2.3. Corrigindo o TPC;	✓	
	2.4. Outro: <u>registo do sumário da aula anterior</u> .	✓	
DESENVOLVIMENTO DA AULA	3. Articula o assunto/conteúdo da aula com a aula anterior.	✓	
	4. Clarifica o objetivo geral da aula.	✓	
	5. Promove a participação ativa dos alunos:	✓	
	5.1. Proporcionando atividades que permitem a participação de todos os alunos;	✓	
	5.2. Valorizando as intervenções dos alunos.	✓	

OUTROS ASPETOS

O que mais surpreendeu (aspetos que mais chamaram à atenção)	O que modificaria
<ul style="list-style-type: none">- materiais variados e bem explorados- tom de voz- A forma como se entregou a aula- segurança	

Data: 15 / janeiro / 2015 A professora observadora: 



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora: [REDACTED]

Ano/Turma: 11º A

Disciplina: Ingles

Nº de alunos: 25 Hora: 9.40

	INFERÊNCIAS	SIM	NÃO
INÍCIO DA AULA	1. A aula é iniciada de forma adequada.	X	
	2. A professora faz a ligação com a aula anterior:	X	
	2.1. Solicitando a participação dos alunos;	X	
	2.2. Colocando questões;	X	
	2.3. Corrigindo o TPC;	X	
	2.4. Outro: _____		
DESENVOLVIMENTO DA AULA	3. Articula o assunto/conteúdo da aula com a aula anterior.	X	
	4. Clarifica o objetivo geral da aula.	X	
	5. Promove a participação ativa dos alunos:	X	
	5.1. Proporcionando atividades que permitem a participação de todos os alunos;	X	
	5.2. Valorizando as intervenções dos alunos.	X	

OUTROS ASPETOS

O que mais surpreendeu (aspetos que mais chamaram à atenção)	O que modificaria
<ul style="list-style-type: none">- A empatia gerada entre Professora/alunos;- A dinâmica da aula;- O excelente domínio do conteúdo/tema abordado	<u>modo a explicar</u>

Data: 8/01/2015 A professora observadora: [REDACTED]



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora: _____

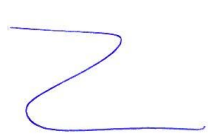
Ano/Turma: 11.º A

Disciplina: Inglês

Nº de alunos: 25 Hora: 12.05

	INFERÊNCIAS	SIM	NÃO
INÍCIO DA AULA	1. A aula é iniciada de forma adequada.	X	
	2. A professora faz a ligação com a aula anterior:	X	
	2.1. Solicitando a participação dos alunos;	X	
	2.2. Colocando questões;	X	
	2.3. Corrigindo o TPC;	X	
	2.4. Outro: _____	X	
DESENVOLVIMENTO DA AULA	3. Articula o assunto/conteúdo da aula com a aula anterior.	X	
	4. Clarifica o objetivo geral da aula.	X	
	5. Promove a participação ativa dos alunos:	X	
	5.1. Proporcionando atividades que permitem a participação de todos os alunos;	X	
	5.2. Valorizando as intervenções dos alunos.	X	

OUTROS ASPETOS

O que mais surpreendeu (aspetos que mais chamaram à atenção)	O que modificaria
<u>- O excelente ambiente em sala de aula.</u> <u>- A mobilização de todos os alunos no debate/participação, de forma organizada.</u> <u>- Recursos diversificados.</u>	

Data: 14/03/2015

A professora observadora: _____

OFICINA DE FORMAÇÃO

“Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente”

RELATÓRIO FINAL



Formandas: Laura e Sofia

março de 2015

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS.....	5
3. DADOS ESTRUTURAIS DA OBSERVAÇÃO.....	6
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	8
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	11
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	13
7. ANEXOS.....	14

1. INTRODUÇÃO

"A formação de um professor não termina [...] no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua ... a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas. A auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor - colega do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão" (Alarcão e Tavares (2003, p. 113), citados por Ribeiro (2012)).

No âmbito desta Oficina de Formação "Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente", gerou-se a oportunidade de colocar em prática a observação de aulas entre pares (docentes da mesma escola/turma), contrariando-se o trabalho individual e solitário e promovendo o trabalho colaborativo e formativo. Ribeiro (2012) citando, Sá-Chaves & Amaral (2000, p.81), refere que "O professor solitário isola-se cada vez mais, a maior parte das vezes pelo receio de se expor, outras, mais raras, por causa de um orgulho menos natural e menos saudável para si próprio e para aqueles com quem e para quem actua." Apesar de sentirmos estas limitações no início deste percurso, constatámos que após a sua vivência sentimos que todo o processo formativo (observação de aulas e a partilha nas sessões de formação perante todos os formandos) foi desinibidor e gerador de confiança para futuras experiências equivalentes.

Reis (2011) refere que, *"a observação de aulas (...) pode ser utilizada em diversos processos supervisivos e com objetivos distintos"*, sendo que aquele onde se enquadra o presente projeto ocorre *"no âmbito de processos informais de apoio e desenvolvimento profissional nas escolas, envolvendo grupos de professores na observação, análise e discussão recíproca de aulas"*.

Sendo docentes da mesma escola, há muitos anos, apesar de termos um bom relacionamento pessoal, desconhecíamos o tipo de desempenho profissional uma da outra. A [REDACTED], professora de Física e Química, nunca tinha observado aulas de outro professor, após a situação de estágio integrado. A [REDACTED] professora de Biologia e Geologia, ao longo da sua carreira, foi orientadora de estágio integrado e de profissionalização em serviço, mas nunca experimentou a observação entre pares.

Queríamos aproveitar a oportunidade da formação para identificar situações a melhorar nas nossas práticas docentes. Em diálogo prévio não identificamos individualmente aspetos que pudessem constituir um possível foco de observação, pelo que, na elaboração do plano de observação colaborativa decidimos realizar uma primeira observação livre (de fim aberto) e mútua que tivesse como objetivo: identificar aspetos merecedores de análise e discussão e, em sequência, seleccionar um foco de observação específico.

O foco foi desencadeado pela comparação, pela positiva, do modo como decorreram as aulas observadas numa turma que temos em comum – turma A do 7º ano de escolaridade.

No encontro informal pós-observação, tentámos reduzir as variáveis que influenciam a observação:

- o facto de a turma ser a mesma, permite um conhecimento mútuo dos alunos, como pessoas, e aprendentes em termos de potencialidades e dificuldades;
- a variável correção científica não foi relevante, uma vez que, os conteúdos são de compreensão mútua e ambas revelaram domínio dos conteúdos abordados;
- a análise do comportamento também foi posta de lado uma vez que os alunos adotam posturas semelhantes perante as duas docentes.

Sendo professoras da mesma escola já partilhámos outras turmas e desde muito cedo, por compatibilidade de personalidade e porque temos a mesma atitude perante a profissão – gostamos de melhorar e de fazer/aplicar novas estratégias – partilhámos conhecimento sobre os alunos. Mas nunca mais do que isso.

Reconhecemos que nem sempre existe a oportunidade, sem ser em contexto de avaliação de docentes, de se observar aulas e de se refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas. Mesmo sendo de disciplinas diferentes existe um conjunto de práticas pedagógicas que poderão ser partilhadas.

Com as observações e as respetivas reflexões pretendemos:

- Melhorar as nossas competências profissionais;
- Incrementar novas metodologias e novas abordagens na gestão de comportamentos que condicionam os momentos de aula.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

Para este trabalho, selecionamos a turma que partilhamos: turma A do 7.º ano. A turma, de 25 alunos, catorze raparigas e onze rapazes, com uma média de idades de 12,1 anos, é constituída por um grupo reduzido de alunos, dez, que gostam de aprender e acompanham com entusiasmo todas as atividades propostas pelos docentes. Os restantes são alunos muito distraídos, pouco empenhados e extremamente inquietos. Em sala de aula a turma encontra-se disposta de forma tradicional, de acordo com uma planta decidida em conselho de turma, havendo a tentativa de colocar os alunos mais desestabilizadores afastados uns dos outros. Os alunos da turma apresentam atitudes/comportamentos semelhantes perante as duas docentes.

A observação será realizada durante uma aula de 60 minutos, de Ciências Naturais (CN) lecionada pela professora [REDACTED], à 3.ª feira e de Ciências Físico Químicas (CFQ) lecionada pela professora [REDACTED], na mesma semana, na 5.ª feira. Em cada aula uma lecionará e a outra será observadora não participante, invertendo-se os papéis na observação seguinte.

3. DADOS ESTRUTURAIS DA OBSERVAÇÃO

"Observar é bem mais do que o acto de "ver" ou de "olhar". Estes ficam a nível da percepção, enquanto que aquele vai mais além. É um "ver" focalizado, intencional e armado pela teoria" (Trindade, 2007, p.30, citado por Ribeiro (2012)). Para Vieira (1993, p.38), citado pela mesma autora, é "ilusório pensar que aquilo que vemos é aquilo que acontece. Basta um simples confronto das nossas percepções com as percepções de outro observador para nos darmos conta de que observar é, antes de mais, interpretar e que, como todo acto interpretativo, a observação reflecte, claramente, a subjectividade do sujeito que observa."

A subjectividade inerente a todo o processo de observação, anteriormente exposta e também referida durante as sessões de formação, não pôs em causa a observação por nós realizada, já que ocorreu num contexto colaborativo autêntico e constituiu-se como uma atividade consensual, realizada numa atmosfera afetivo-relacional positiva e orientada para a evolução profissional.

Definimos inicialmente três momentos de observação: uma pré observação, realizada previamente na aula de CFQ, em 27 de novembro (observada: [REDACTED] observadora: [REDACTED]) e na aula de CN, a 02 de dezembro (observada: [REDACTED]; observadora: [REDACTED]), e mais dois momentos, para avaliar a existência ou não de melhoria nos aspetos identificados.

Segundo Reis (2011) um instrumento de registo de fim aberto poderá adequar-se a uma fase inicial/exploratória em que se desconhecem as competências do professor e permite obter uma ideia do que acontece numa sala de aula através do registo dos principais acontecimentos observados, relativamente a atividades realizadas, métodos de ensino utilizados, interações estabelecidas, entre outros. O mesmo autor defende que este registo deveria ser efetuado de cinco em cinco minutos. Neste trabalho, nesta mesma fase inicial optámos por fazer um registo aberto, descritivo dos aspetos observados que na opinião da professora observadora condicionaram, de algum modo, o funcionamento da aula e que poderiam ser analisados/alterados, mas sem recorrer a uma grelha formal (quadro 1). Por comparação colocaram-se em evidência os aspetos positivos que marcaram cada uma das prestações (quadro 2).

Após a pré-observação foi possível a definição de um foco específico de observação para cada docente. Para a [REDACTED] o foco incidiria sobre "A gestão dos momentos da aula" e para a [REDACTED] seria "Gestão dos comportamentos e a sua influência/perturbação nos momentos da aula".

Assim, as próximas observações teriam um carácter formal requerendo a utilização de instrumentos de observação estruturados: vídeogravação e grelhas de observação focadas. Desenvolvemos esforços para levar a cabo a vídeogravação das aulas observadas: entregamos aos alunos um pedido de autorização para a vídeo gravação (Anexo 2) e recorrendo a bibliografia elaboramos grelhas de observação focadas, onde fossem registadas as ocorrências relativas aos focos definidos (Anexo 1). Como refere Reis (2011), "o sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e

na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor”.

A primeira observação recorrendo aos instrumentos de observação (vídeogravação e registo informal) ocorreu na aula de CN, a 13 de janeiro (observada: [REDACTED], observadora: [REDACTED]) e na aula de CFQ, a 15 de janeiro (observada: [REDACTED], observadora: [REDACTED]). Foram aulas vídeo gravadas, embora, devido a um problema técnico, apenas foram captados dez minutos da aula de CN da [REDACTED].

Tínhamos decidido que o preenchimento das grelhas ocorreria aquando do visionamento dos vídeos das respetivas aulas. Na 5ª sessão de formação, dia 17 de janeiro, no decorrer da Atividade 1 - encontro pós-observação, apoiadas pela Doutora Nilza Costa, concluímos que as grelhas produzidas se revelaram desadequadas aos focos definidos, tendo sido propostas algumas alterações tomadas em consideração na elaboração de novas grelhas (Anexo 3).

Para que as professoras ficassem com pelo menos uma aula completa gravada, procedeu-se à vídeogravação da aula de CN (observada: [REDACTED]; observadora: [REDACTED]) do dia 20 de janeiro e, por motivos, de coincidência com outras tarefas não se realizou a observação da aula de CFQ do dia 22 de janeiro.

Concluindo, este ciclo de observação incluiu uma pré-observação mútua acompanhada de registos informais e uma observação focada, vídeogravada, de uma aula de cada docente. Após cada aula observada, cada uma realizou a auto e heteroavaliação oral, sendo que pensamos preencher as grelhas de registo elaboradas e proceder à respetiva comparação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Dos registos informais efetuados durante as primeiras observações, constatarem-se os aspetos realizados no quadro seguinte (quadro 1).

Quadro 1 - Registo informal mútuo das docentes após a pré-observação

Registo informal da docente...	
... Laura sobre Sofia	... Sofia sobre Laura
<p>Após o sumário, uma parte da aula foi usada para revisões sobre tectónica de placas, usando uma apresentação com imagens diversas, sem informação, com a intenção de explorar os conceitos já abordados.</p> <p>A transição desta atividade para a atividade de sistematização das características dos diferentes limites entre placas tectónicas não foi bem conseguida porque o suporte se manteve o mesmo e não foi dada indicação expressa de que deveriam registar os tópicos dos slides, pelo que se observaram alunos a registar e outros não (estando distraídos).</p> <p>Em simultâneo faltou a indicação da localização desta matéria no manual, havendo alunos a procurar a informação no manual, uma vez que, por vezes, a docente fazia referência às imagens do manual.</p> <p>A aula decorreu num ambiente calmo. A docente não para a explicação para chamar a atenção de alunos que estejam distraídos, permitindo que os alunos que estão concentrados acompanhem a explicação até ao fim, sem interrupções.</p> <p>Fica a dúvida se, perante determinados comportamentos (distrações de alunos que não perturbem o ambiente da aula), a chamada de atenção do professor não será mais perturbadora do que o referido comportamento.</p>	<p>Após o sumário, apreciei a estratégia de indicar neste os exercícios a resolver e as páginas do manual com as leituras a realizar.</p> <p>Indicou clara e pausadamente as tarefas que iam realizar e deu tempo a todos os alunos de fazerem o pedido.</p> <p>A estratégia usada implicou a participação de um aluno que, no quadro, fez o esquema com as características dos períodos de rotação e translação. Sabendo os alunos a definição de movimento de rotação e de translação, foi agora realçado o significado de período. Por comparação com os movimentos associados ao planeta Terra, fez-se a correspondência de período de rotação com o dia e de período de translação com o ano.</p> <p>Muitos alunos participaram na elaboração destes esquemas e a turma manteve-se ativa a registar.</p> <p>Em determinados momentos verifiquei a interrupção da explicação para chamar a atenção de um ou outro aluno distraído (mas que não estava a perturbar grandemente a turma). Fica a dúvida se essa interrupção da professora não será mais perturbante para o bom ambiente da aula do que a atitude do aluno.</p> <p>Depois da explicação, todos pararam o registo e a docente deu indicação clara para a realização de um exercício.</p> <p>Fez-se uma nova pausa para se corrigir o exercício e esclarecer as dúvidas.</p> <p>Até ao fim da aula continuaram a resolver os exercícios.</p>

Assim sendo, por comparação colocaram-se em evidência os aspetos positivos que marcaram cada uma das prestações, a referir (quadro 2).

Quadro 2 – Aspetos considerados positivos em cada docente na pré-observação

Aspetos positivos da docente...			
Laura		Sofia	
1.º A aula está dividida em vários momentos; 2.º Sempre que se termina uma atividade existe a respetiva informação e só se inicia a próxima atividade quando todos estiverem prontos.		1.º A aula decorre com um ambiente calmo; 2.º As chamadas de atenção são feitas num tom calmo e discreto sem existir interrupções da atividade que está a decorrer.	

Os focos da observação escolhidos, para cada docente, pretendem dar resposta às seguintes questões (Anexo 1):

■: Qual é a rotina da aula? Como divide os tempos da aula? Que atividades propõe aos alunos? Como inicia? Como transita para a seguinte? As atividades estão adequadas aos períodos de concentração dos alunos? Existem atividades diferenciadas de acordo com as necessidades de cada aluno? As atividades estimulam a participação de todos os alunos?

■: O professor ouve todos os alunos? Como é de os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo/ partindo do que o outro disse-diálogo/...? Qual é o padrão de interação (um de cada vez/ muitas ao mesmo tempo/...) ? Quem regula esse padrão? Qual a frequência dos desacordos (situações de perturbação)? Qual o tipo de perturbação? Todos os alunos recebem a mesma atenção do professor? Existe um clima de tranquilidade?

Da análise dos vídeos gravados nas aulas de CFQ de 15 de janeiro e de CN de 20 de janeiro, concluímos que ambas as docentes alteraram as suas práticas, corrigindo os aspetos que tinham sido identificados nos respetivos focos, tal como se indica no quadro 3 que resume os aspetos abordados na auto e heteroavaliação.

Quadro 3 – Resumo da auto e heteroavaliação relativa ao foco observado

Práticas modificadas pela docente...	
Laura	Sofia
Moderou a intervenção face à distração dos alunos. Procura avaliar a situação comportamental antes de intervir, optando por não interromper a aula em situações em que o comportamento não esteja a interferir na aprendizagem dos colegas.	Passou a preocupar-se em verificar se todos os alunos seguiam as indicações fornecidas (ex.: página do manual indicada; observação da mesma figura; resposta às atividades...) Não avança para a atividade seguinte sem que todos completassem a anterior.

As grelhas de observação, como foram elaboradas de acordo com os focos, nesta fase, deixaram de ser um bom elemento de recolha de dados, tendo-se verificado que, se fossem preenchidas, todos

os “comportamentos” seriam classificados como “Bem evidente”, uma vez que cada uma das docentes tentou corrigir as suas práticas relativamente ao foco identificado na pré-observação.

Estes instrumentos poderão ser utilizados para uma próxima experiência de observação, no sentido de diagnosticar a existência ou não de problemas nestes focos (ambiente de sala de aula e organização e gestão de aula).

A ideia base deste projeto iniciado por nós deverá, portanto, ser modificada, no que diz respeito à dinâmica de observação. Na primeira observação deveria ser usada uma grelha geral. No entanto, quando existe confiança na díade podem ser efetuados apenas registos informais, identificando-se o foco a partir desses registos, tal como foi realizado neste projeto de formação. A formulação das questões orientadoras do foco que resultaram do feedback dessa primeira observação foi de extrema importância na tomada de consciência daquilo que pretendíamos mudar das práticas. Foi o ponto de partida para a elaboração das grelhas, que no final, neste projeto, se revelaram pouco pertinentes.

Numa observação entre pares, onde o grau de confiança é reduzido, a existência destas grelhas poderá contribuir para a identificação de situações-problema na prática letiva.

O facto de elaborarmos estas grelhas permitiu-nos identificar os comportamentos a observar relativamente aos focos referidos e consideramos que estas podem integrar uma grelha mais geral a usar numa primeira observação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Schenkel (2005), exposto por Ribeiro (2012), só uma reflexão sobre a prática permite que os professores questionem o seu desempenho e possibilita mudanças, alterações e intervenções mais válidas nas suas ações profissionais. Ao repensarem o seu trabalho, refletindo sobre ele, dentro e fora da sala de aula, os docentes podem alterar as suas estratégias de ação e eventualmente mudar-se a si próprios. A mesma autora, citando Alarcão & Tavares (2003, p. 144) refere que *"(...) A concepção da escola na actual conjuntura implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante"*.

A observação colaborativa de aulas entre colegas não deve ser encarada com formalidade ou como uma ameaça ao professor como profissional, já que se realiza entre colegas que se encontram em situação profissional idêntica e em contextos de trabalho semelhantes, ou seja, em posição e estatutos idênticos, devendo ser considerada como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação. Só através deste trabalho colaborativo será possível evoluir profissional e pessoalmente, pois permite que os professores se envolvam, eles próprios, na busca de soluções para os problemas identificados.

O trabalho em equipa e/ou o trabalho interdisciplinar são cruciais, desde que seja realizado num clima de colaboração e empatia. Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.

Relativamente às dificuldades sentidas ao longo deste processo podemos referir a falta de tempo para agendar e realizar com eficácia todas as etapas do processo, mesmo que seja um projeto relativamente simples, como o nosso. A falta de projetos mais sistemáticos de observação colaborativa ao longo da vida profissional obrigou-nos agora a despende uma quantidade enorme de tempo e energia. O que nos permite concluir que não deveria terminar aqui, mas antes constituir uma prática regular da escola, alargada a um maior número de docentes.

Do nosso percurso formativo realçamos como aspetos muito positivos:

- o facto de partilharmos o mesmo espaço o que nos permitiu identificar aspetos/caraterísticas da prática a melhorar, aspetos estes que se foram instalando, devido à rotina e por falta de oportunidade de observar pares. Assim, a observação de aulas obrigou-nos a refletir sobre as nossas práticas docentes.
- o facto de nesta experiência observarmos uma aula “do lado dos alunos”, o que permitiu analisar as suas atitudes e reações consoante a aplicação de diferentes estratégias. Nesta perspetiva, ajudou-nos a refletir sobre as nossas próprias práticas letivas e permitiu-nos beneficiar dos

conhecimentos e experiências do par. Assim, a observação colaborativa de aulas permitiu a partilha de métodos/estratégias.

- o facto de fazermos a auto e heteroavaliação obrigou-nos a refletir sobre a forma como desenvolvemos o processo de ensino e de aprendizagem; a confrontarmo-nos com aspetos que por vezes passam despercebidos na prática diária;

Em suma, esta experiência colaborativa potenciou a desinibição e a reformulação/melhoria de práticas e gerou confiança para a partilha.

Resta-nos acrescentar que só com o reconhecimento, a recetividade e o envolvimento das chefias intermédias e de topo se pode concretizar um projeto desta natureza. Por um lado, para facilitar, quando necessário, a troca de aulas, na vídeogravação e outros requisitos técnicos e, por outro lado, motivando os professores, reconhecendo e recompensando de alguma forma o esforço profissional desenvolvido para a melhoria da qualidade da sua prática docente, que se traduz na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Realçamos outro aspeto importante e que não deve ser descurado quando se iniciam projetos deste tipo e que tem a ver com a ligação estreita a instituições de ensino superior com experiência no campo da supervisão pedagógica, detentoras de saberes teóricos e práticos e com capacidade para ajudar a traçar e acompanhar percursos formativos deste tipo. O acompanhamento que fazem de docentes em formação inicial e de projetos em escolas secundárias ou de outro nível de ensino não superior faz com que estas instituições reúnam em si um conjunto alargado de saberes, experiências, projetos, materiais e instrumentos que podem ser adaptados à realidade dos projetos de cada escola.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- REIS, P.(2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP-2*. Disponível em: http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. [consultado a 19 de fevereiro de 2015]
- Ribeiro, F. (2012) **Supervisão entre pares: Contributos para a Melhoria das Práticas de Ensino** - Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Jacinta Rosa Moreira Universidade Portucalense, departamento de Ciências da Educação e do Património, Porto. Disponível em : <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/156/2/TME%20486.pdf> [consultado a 29 de janeiro de 2015]

7. ANEXOS

Anexo 1 – Focos e Grelhas de observação iniciais

Anexo 2 – Pedido de autorização para a videogravação

Anexo 3 – Focos e Grelhas de observação finais

Anexo 1 - Focos e Grelhas de observação iniciais

❖ FOCOS DE OBSERVAÇÃO DEFINIDOS PARA CADA DOCENTE APÓS A 1.ª OBSERVAÇÃO DE AULA

Sofia	Laura
A gestão dos momentos da aula	Gestão dos comportamentos e a sua influência/perturbação nos momentos da aula
<p>Qual é a rotina da aula? Como divide os tempos da aula?</p> <p>Que atividades propõe aos alunos?</p> <p>Como inicia?</p> <p>Como transita para a seguinte?</p> <p>As atividades estão adequadas aos períodos de concentração dos alunos?</p> <p>Existem atividades diferenciadas de acordo com as necessidades de cada aluno?</p> <p>As atividades estimulam a participação de todos os alunos?</p>	<p>O professor ouve todos os alunos?</p> <p>Como é de os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo/ partindo do que o outro disse-diálogo/....?</p> <p>Qual é o padrão de interação (um de cada vez/ muitas ao mesmo tempo/...) ?</p> <p>Quem regula esse padrão?</p> <p>Qual a frequência dos desacordos (situações de perturbação)?</p> <p>Qual o tipo de perturbação?</p> <p>Todos os alunos recebem a mesma atenção do professor?</p> <p>Existe um clima de tranquilidade?</p>

❖ **GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE AULA**

Nome do professor:	Ano:		Turma:
Disciplina:	N.º de alunos:		Hora:
Observador:	Sala:		Data:
Comportamentos observados	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Começa a aula de forma organizada			
2. Relaciona a aula com as aulas anteriores ou pede aos alunos que o façam.			
3. Apresenta aos alunos, de forma clara, cada uma das atividades			
4. Estabelece de forma clara a transição entre as atividades			
5. Ao longo da aula, faz sínteses das temáticas abordadas			
6. Organiza as atividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas			
7. Verifica frequentemente se os alunos estão a perceber o conteúdo da aula (questionando oralmente)			
8. Diversifica as atividades			
9. Solicita a participação de grande parte dos alunos			
10. Solicita a participação dos alunos que apresentam dificuldades			
11. É capaz de lidar com problemas de indisciplina dos alunos			
Comentários gerais:			

Fonte: Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 2, Lisboa, Conselho Científico para a Avaliação de Professores

❖ **GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA: AMBIENTE DE SALA DE AULA**

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos observados	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Encoraja a participação dos alunos			
2. Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente			
3. Reage eficazmente às distrações dos alunos			
4. Disponibiliza feedback construtivo			
5. Ouve atentamente as questões e os comentários dos alunos			
6. Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos			
7. Promove um nível de ordem e de atenção que facilita a aprendizagem			
8. Apresenta claramente as instruções de forma a evitar confusões e perguntas constantes			
9. Controla os comportamentos incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação			
10. Promove um ambiente de valorização da participação ordenada			
11. É capaz de lidar com problemas de indisciplina dos alunos			
Comentários gerais:			

Fonte: Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 2, Lisboa, Conselho Científico para a Avaliação de Professores

Anexo 2 - Pedido de autorização para a vídeo gravação

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Num caminho de aprendizagem pessoal, profissional e organizacional está a decorrer, nesta escola, uma Oficina de Formação: **OBSERVAR, PARTILHAR E CONSTRUIR- possibilidades de desenvolvimento profissional** que implica a observação de aulas entre pares.

A observação colaborativa de aulas procura a (re)construção do conhecimento profissional docente, com vista à melhoria das práticas. Para tal, torna-se necessário recolher dados para posterior análise e reflexão.

Deste modo, e com o conhecimento da Direção da Escola, solicitamos a sua autorização para que possamos proceder à vídeo gravação das aulas, sendo que as mesmas serão apenas usadas no âmbito desta formação e num processo de autoformação. Em causa estará sempre a observação da aula e nunca a observação do aluno, pelo que os superiores interesses dos alunos serão sempre preservados, nomeadamente, o seu anonimato.

Agradecendo a colaboração de Vossa Excelência, pedimos que assine a declaração abaixo, devendo depois destacá-la e devolvê-la.

Com os melhores cumprimentos,

Escola Secundária de [REDACTED], dezembro de 2014

O(A) Professor(a)



Eu, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____, nº: _____ da turma _____ do _____º ano de escolaridade, a frequentar a Escola Secundária de [REDACTED] no ano letivo 2014/2015, declaro que autorizo a gravação de aulas em vídeo na turma onde o meu educando está integrado, tendo a garantia que o seu anonimato estará garantido.

[REDACTED], ____ de dezembro de 2014

Anexo 3 - Focos e Grelhas de observação finais

❖ FOCOS DE OBSERVAÇÃO REDEFINIDOS PARA CADA DOCENTE

Sofia	Laura
A gestão dos momentos da aula	Interação professor-aluno
<p>Qual é a rotina da aula?</p> <p>Como divide os tempos da aula?</p> <p>Como inicia?</p> <p>Como orienta os alunos para a execução das tarefas?</p> <p>Como acompanha o decorrer das tarefas?</p> <p>Como transita para a tarefa seguinte?</p> <p>Como gere o cumprimento/incumprimento da tarefa?</p>	<p>O professor ouve todos os alunos?</p> <p>Existe um clima de tranquilidade?</p> <p>Como reage às confusões (comportamento/ /distração) dos alunos?</p> <p>Como se dirige aos alunos na chamada de atenção?</p> <p>Interrompe a sua própria explicação para a chamada de atenção?</p>

Adaptação das grelhas ao foco selecionado no encontro após a primeira observação:

❖ **GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE AULA**

Nome do professor:	Ano:		Turma:
Disciplina:	N.º de alunos:		Hora:
Observador:	Sala:		Data:
Comportamentos observados	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Começa a aula de forma organizada			
2. Apresenta aos alunos, de forma clara, os objetivos da aula			
3. Relaciona a aula com as aulas anteriores (ou pede aos alunos que o façam)			
4. Estabelece de forma clara a transição entre as atividades			
5. Apresenta aos alunos, de forma clara, os objetivos de cada uma das atividades			
6. Organiza as atividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas			
7. Verifica frequentemente se os alunos estão a acompanhar as tarefas			
8. Apresenta claramente as instruções de forma a evitar confusões e perguntas constantes			
9. No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam).			
10. Responsabiliza os alunos pelo cumprimento das tarefas			
Comentários gerais:			

Fonte: Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 2, Lisboa. Conselho Científico para a Avaliação de Professores

❖ **GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA: AMBIENTE DE SALA DE AULA**

Nome do professor:	Ano:		Turma:
Disciplina:	N.º de alunos:		Hora:
Observador:	Sala:		Data:
Comportamentos observados	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Encoraja a participação dos alunos			
2. Promove um ambiente em que os alunos podem falar sem constrangimentos			
3. Reage eficazmente às distrações dos alunos			
4. Gere de forma eficaz os comportamentos inapropriados			
5. Adapta-se às alterações de atenção dos alunos			
6. Promove um nível de ordem e de atenção que facilita a aprendizagem			
7. Controla os comportamentos incorretos de forma respeitosa			
8. Corrige os comportamentos incorretos com o mínimo de perturbação			
9. Promove um ambiente de valorização da participação ordenada			
Comentários gerais:			

Fonte: Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 2, Lisboa, Conselho Científico para a Avaliação de Professores



Relatório final

**Observar, partilhar e construir:
possibilidades de desenvolvimento
profissional**

Professoras Formadoras:

Ana Isabel Andrade

Luciana Mesquita

Nilza Costa

Rita

Ivo

INDICE

Nota prévia	3
1. Introdução	4
2. Caracterização do(s) Contexto(s)	9
3. Dados Estruturais de Observação	10
4. Análise e discussão dos dados.....	11
5. Bibliografia	14
ANEXOS	15

Nota prévia

Este relatório foi pensado a uma voz, mas escrito a duas mãos. Porque assim escolhemos. Tem, no entanto, o mesmo olhar, nas revisões finais.

1. Introdução

«Por fim, o horizonte apresenta-se-nos livre outra vez, ainda que desde logo não esteja claro; por fim os nossos barcos podem aventurar-se a sair outra vez, aventurar-se a enfrentar qualquer perigo. Todo o atrevimento do amante do conhecimento é novamente permitido. O mar, o nosso mar, estende-se aberto outra vez. Talvez nunca tenha havido um “mar aberto” como este.»

F. Nietzsche, *A Gaia Ciência*

Os professores são profissionais da educação, “peritos adaptativos” (cf. Carlos Marcelo, 2009, p. 13). Significa que há um conhecimento profissional que devem dominar mas que têm de permanentemente [re]construir. De um ponto de vista meramente instrumental, devem saber que há meios mais ou menos eficazes para atingir fins. De um ponto sistémico, devem saber que os fins valem mas que não valem da mesma forma. Que fique desde já absolutamente claro: os professores XXXXXXXXXX acreditam na escola porque acreditam nas instituições humanas. Que elas são capazes de dar às pessoas o que elas querem mas que são, sobretudo, capazes de potenciar a sua humanidade. Porque o projeto da escola é civilizacional. Claro que há uma dimensão instrumental da escola e do conhecimento que por lá se transmite, se constrói ou se reconstrói (cf. Maria-Do-Céu Roldão, 2007, pp. 96-99). Mas é a dimensão transformativa de *si* e do *outro* que deve estar no centro da normatividade profissional. Isso acontecerá se os profissionais da educação forem capazes de se reconciliar consigo próprios, quer dizer, com a sua essência de professores. Porque o conhecimento é em si mesmo valioso. E de um ponto de vista pluralista, vale com outras coisas que valem por si, particularmente vale com a felicidade. Uma escola que separa o conhecimento da felicidade, que os opõem, é uma escola tonta.

Obviamente que parece irresponsável que alguém hoje possa defender que o conhecimento não é prudencialmente importante para as vidas das pessoas tomadas individual e coletivamente. Será imprudente negar o valor instrumental da informação e do conhecimento. Será inconsequente e a-histórico que os indivíduos e as instituições possam defender sistemas de aprendizagem que vivam de costas voltadas para a sociedade e para as suas estruturas políticas, sociais e económicas. Uma perspectiva de mercado é sempre

importante para que as pessoas tenham as coisas que querem mas também para que possam alterar ou gerar novas preferências.

Mas as sociedades políticas hodiernas complexas e multiculturais, profundamente marcadas pela ambiguidade e instabilidade geradora de indeterminação, devem ser capazes de dar às pessoas mais do que isso. Seguramente que devem vê-las como consumidores de bens. Todavia, devem sobretudo vê-las como participantes do fórum público com vista à produção de preferências informadas, de discussão livre e igual, e de escolhas individuais e coletivas mais consistentes e responsáveis.

Um dos fins da aprendizagem será seguramente instrumental. Servirá para ir daqui para ali, isto é, servirá para conseguir bem-estar, nomeadamente, pela satisfação de necessidades básicas. Desse ponto de vista, a aprendizagem deve servir para isso e todos os mecanismos que o realizem, nomeadamente os sistemas e subsistemas de ensino, serão mecanismos potenciadores de todos os sistemas ou esferas de relação das pessoas entre si e com o mundo que as rodeia. Nessas esferas, o valor do trabalho como meio de construção ou reconstrução de identidades pessoais e societárias, como meio para a felicidade individual e coletiva, são inegáveis.

Nesse plano, a redefinição do que se ensina e aprende, do modo como se ensina e se aprende, de quem ensina e de quem aprende, de quando se ensina e quando se aprende, são uma vez mais instrumentalmente relevantes. Não é possível ensinar para aprender ignorando os factos científicos do ensino e da aprendizagem; ignorando as tecnologias que o progresso tem conquistado; ignorando que é o indivíduo inteiro que aprende e que é a sociedade toda que ensina; ignorando processos de decisão mediatizados que envolvem competência mas também escolhas políticas e éticas; sobretudo ignorando autonomias e responsabilidades. Contudo, não pode querer-se reduzir o futuro, isto é, reduzir a indeterminação, cometendo os erros do passado. Não somos consumidores, somos cidadãos. E isso envolve assumir o valor intrínseco do conhecimento. Aprender é importante porque o conhecimento é importante *por si* antes de ser importante para ir daqui para ali. Uma sociedade que se organiza de uma forma que esquece isso, rapidamente se perderá porque perderá a sua identidade. Mecanismos ambíguos geram ambiguidades. E a ambiguidade gera mais incerteza acabando por conduzir a lado nenhum. Mais cedo ou mais tarde.

Deste modo, quem tem responsabilidades na definição das coisas comuns deve incorporar a ideia do valor intrinsecamente prudencial do conhecimento. E deve organizar os processos de ensino aprendizagem em torno dela. O que vier a seguir será seguramente melhor, do ponto de vista ético, do que o produto de sistemas que se organizam meramente

em torno do que tem valor extrinsecamente prudencial. O ensino e a aprendizagem do que vale por si conduzirá ao ensino e à aprendizagem do que serve para conseguir o que nos faz felizes. As sociedades do conhecimento devem organizar-se em torno do conhecimento pelo conhecimento. Só isso traz significado e valor.

A valorização das pessoas ocorre quando se valoriza o trabalho porque ele as constitui. Não quando ele as substitui. Se as sociedades progredirem, se vão daqui para ali, convém que ali seja um lugar melhor. Como profissionais que fazem parte do sistema, queremos que o sistema veja primeiro a pessoa e só depois o trabalhador. Como pessoas, queremos primeiro ver o que tem valor para poder depois, a partir do interior das instituições, gerar valor.

Numa escola reconciliada com ela própria, os professores estão abertos à mudança e disponíveis para o seu próprio desenvolvimento, melhoria e promoção da sua profissionalidade, nomeadamente, através da procura de conhecimento estruturado e racional das evidências relativas às suas práticas e às suas rotinas. Mas a disponibilidade não chega. É necessária capacidade de interpretação do dado para que “faça sentido”. Portanto, é necessário que compreendam o que está a acontecer na área complexa da sua atividade profissional - para compreenderem para fazer; para compreenderem enquanto fazem; e para compreenderem o que fazem (cf. Carlos Marcelo, 2009, pp. 17-18).

Finalmente, os professores precisam recordar que a sua atividade possui uma natureza ética e moral mas também social e política. O que os professores fazem liga-se ao que será o futuro das sociedades humanas e às oportunidades que os alunos de hoje terão nelas amanhã. Isso exige uma profissionalidade com padrões tecnológicos, didáticos e pedagógicos sérios e elevados. É bastante improvável que isso aconteça se os processos não estiverem alicerçados numa formação inicial e contínua coerente. Esta afirmação é bastante complexa porque leva em conta uma série de juízos ponderados sobre a importância intrínseca da formação de professores. Assumimos isso sem quaisquer reservas. Se o profissional da educação for capaz de decidir a cada momento de forma ótima, nomeadamente, vendo refletidas nas suas escolhas o passado e o futuro, os interesses privados e os interesses públicos, então deverá ser capaz de gerar alternativas com base na reflexão sobre razões que as justificam e que os outros podem razoavelmente identificar e aceitar. Só isso permitirá pôr em prática os processos críticos que fundam as sociedades contemporâneas, complexas, multiculturais mas decentes. Não haverá profissionalidade se as práticas dos professores não se realizarem tendo como pano de fundo a igualdade de acesso às condições da tomada de decisão. Se a profissionalidade que os tempos exigem acontecer em condições inigualitárias, acontecerá por mero acidente.

Se a profissionalidade estiver legitimada pelo conhecimento (cf. Carlos Marcelo, 2009, p. 2), ainda que a incerteza não desapareça, será ainda assim mitigada.

Acreditamos que os valores que enformam as práticas dos profissionais da educação raramente estão explicitados mas que é fundamental que sejam identificados. Isso permitirá avaliar a consistência do que fazem tanto individualmente quanto nos grupos de especialidade, no interior das escolas. Permitirá reconhecer diferenças e semelhanças para reconciliar práticas e contextos. Depois tornará possível determinar a resiliência das práticas individuais aos constrangimentos externos. No fundo, tornará possível compreender a qualidade de mediadores dos profissionais da educação já que permitirá avaliar a consistência entre o que professores dizem fazer e o que fazem de facto. Finalmente, contribuirá para consolidar no tempo e no espaço a identidade profissional dos professores (cf. Carlos Marcelo, 2009, p. 11).

Neste âmbito, a observação de aulas é uma ferramenta essencial para cumprir os propósitos anteriores. Por isso, afirmamos que a crença no poder da observação para conhecer e decidir é a crença na possibilidade de melhorar aquilo em que se acredita para decidir melhor, isto é, de forma informada, e que rejeita categoricamente a prática construída sistemática mas aleatoriamente sobre o pressuposto da tentativa e erro. A observação de si e a observação do outro é também uma observação do “si” e do “outro” em contexto. Porque aquela e estes não existem no vazio. Ora, é este o escrúpulo epistémico e ético que subjaz à motivação para melhorar. O outro é que fazê-lo no confronto de olhares e de narrativas pode não ser bom, mas nunca será nem intrínseca e nem extrinsecamente mau.

Nesta formação, impunha-se a dinâmica de observação de aula ou aulas pelos pares, a escolha do par, a identificação do foco da observação. Não foi difícil a escolha do par. A distribuição geográfica das cadeiras, quis que os professores [redacted] se sentassem lado a lado, logo a escolha do par estava automaticamente feita. Mas não terá sido só o acaso que os juntou. Há um ideal comum de educação que os aproxima, uma visão partilhada de ensino e de aprendizagem, um mesmo entendimento de profissionalidade e de valorização do ato educativo. Habitados a dar sentidos e encontrar sentidos em cada opção tomada, pela reflexão, também não foi difícil a identificação do problema e do foco a observar. A professora [redacted] quis que a observação se fizesse na sua turma do 9ºB. Já para a observação da turma do professor [redacted] ditou a contingência dos horários, a turma do 10ºB.

Se primeiramente se tinha acordado que as práticas de observação seriam mútuas, depressa se deixou cair esta ideia e se decidiu que a experiência seria apenas feita na turma do 9ºB. De facto, a professora identificou claramente um problema nesta turma: o ensino

não passava ou pelo menos não acontecia de forma organizada e eficaz, situação que não se verificava nas suas outras cinco turmas. Tivemos, então, uma professora observada – [REDACTED] e um professor observador – [REDACTED].

Ensinar e aprender são duas faces da mesma moeda. Em contexto escolar, são atos que envolvem professores e alunos e ambos podem ser influenciados, na dinâmica relacional, por diversos fatores, que contribuem ou não para a criação de oportunidades de ensino e de aprendizagem. A professora sentia e sabia que estas oportunidades estavam claramente comprometidas já que existia um ambiente de aula completamente desfavorável a que tal acontecesse: alunos, à partida, desmotivados para a aprendizagem da língua, evidenciando um comportamento desrespeitoso, perturbador, alheado e indiferente. Este estado de coisas inquietava, por demais, a professora, que começava a sentir-se impotente para resolver a situação que todos os dias fugia do seu controle.

Desta forma, a frequência da formação surgiu como grande oportunidade na tentativa de compreensão e de resolução dos problemas sentidos e identificados no 9ºB, com a ajuda do olhar do outro, incidindo a observação, sobretudo no clima de aprendizagem da sala de aula e na gestão da aula. Quisemos, pois, saber:

- Como resolver o problema de um ambiente de aula desfavorável à aprendizagem do francês, no 9ºB?
- O que contribui para este ambiente de aprendizagem desfocado, marcado por uma dinâmica relacional fraturada?

Pretendíamos, assim, encontrar explicação para o que originava o comportamento dos alunos, na aula de Francês e buscar soluções tendentes a modificar a situação.

Para isso, construímos grelhas de observação (ver anexo 2) que permitissem observar o foco identificado e elaborámos um questionário (ver anexo1) que passámos aos alunos com o objetivo de conhecer as suas teorias relativamente:

- à importância dada à aprendizagem em contexto escolar (estudar e aprender);
- à importância dada à disciplina enquanto oportunidade de crescimento e formação pessoal e social;
- à competência profissional da professora na preparação e prática do ensino da língua francesa;
- a competências pessoais que valorizam o ensino e poderiam ser facilitadoras da aprendizagem.

Os encontros pré e pós-observação foram claramente marcados por uma relação dialógica e colaborativa, despida de preconceitos, quer no estilo supervisivo adotado, quer nos papéis desempenhados (cf. Viera & Moreira, 2011, pp. 15-17).

2. Caracterização do(s) contexto(s)

A professora [REDACTED] tem as quatro turmas do 9º ano. Duas (C e D) são turmas onde ensina desde o 7º ano e as outras duas (A e B) conheceu-as neste ano letivo. Se os problemas identificados se produziam apenas no 9ºB, o par decidiu que uma observação fosse também feita na turma do 9ºA, funcionando esta como uma espécie de grupo de controle. Por isso, o questionário também foi passado aos alunos do 9ºA.

O 9º B é uma turma constituída por 26 alunos (13 rapazes e 13 raparigas) com média de idades de 13,9, em início de ano letivo. A ideia de início de ano letivo de que se tratava de uma turma com um grande leque de alunos, simpáticos, disponíveis para aprender, rapidamente se foi esbatendo, à medida que as aulas iam acontecendo, evidenciando um comportamento já atrás descrito. Rioz (2010) identifica três tipos de alunos difíceis: o *perturbador*, o *agitado* e o *opositor*. O primeiro, muito conversador, distrai os colegas, faz rir, interrompe o professor, faz comentários; o *agitado* não está quieto, distrai-se com facilidade, desconcentrado, interrompe os outros, fala sem ser na sua vez; e o *opositor* recusa-se a trabalhar, não obedece, contesta, exprime abertamente o seu desinteresse, provoca, responde ao professor, desafio-o (cf. p. 61). A turma do 9ºB tem os três tipos. Especificando, a professora identifica 5 grupos de alunos. O primeiro, constituído apenas por um aluno,positor assumido da organização que é a escola, desafiando professores, currículo, disciplinas, ensino, autoridade, sendo, pelo anti-exemplo, a grande ameaça ao equilíbrio de um ambiente salutar de aprendizagem. O segundo grupo, constituído por dois alunos, opositores-perturbadores, seguidores claros do primeiro, mas com menos sabedoria; caracterizam-se pela negação ao trabalho, por observações extemporâneas, por comentários e atitudes despropositados, ultrapassando, por vezes, os limites do razoável e da boa educação. O terceiro, constituído por uma dúzia de alunos agitados, porque desconcentrados, desatentos, conversadores. O quarto grupo constituído por 4 alunos que manifestamente não se ralam com a aprendizagem, não gostam da disciplina, alheados das atividades, não perturbam, marcam presença. O último grupo, com mais ou menos meia dúzia de alunos interessados em aprender, sendo que três deles conseguem, heroicamente, não acompanhar a turma nos comportamentos desviantes. Este estar do 9º B é comum a

todas as disciplinas, exceto duas: Inglês, cuja professora é diretora de turma e Geografia, porque gostam da matéria, disseram eles.

O 9ºA é uma turma composta por 29 alunos (15 rapazes e 14 raparigas), com uma média de idades, em início de ano letivo, de 13,8. São, na generalidade, alunos interessados, com atitudes normais de pessoas adolescentes, cujos interesses não passarão só pelas matérias escolares, ousando também desvios de atenção, gostando também da conversa, mas bem educados, com sentido de humor, numa atitude colaborativa com o professor.

3. Dados estruturais da observação

Os professores [REDACTED] experientes, céticos e idealistas, acreditam que estão sempre a começar e que o feito nunca está, em rigor, verdadeiramente feito. Está sempre a fazer. Embora nunca por fazer.

O confronto com a realidade, aquela que resiste todos os dias e que às vezes resiste mais, obriga a estados de alerta mas recusa estados de alma. Isso é um problema? Sim. Mas porquê? Apenas porque o problema exige solução. É inevitável? Sim, mas apenas porque é assim. A solução exige o problema. Felizmente! E não é uma fatalidade porque apenas exige vigilância e recusa a negligência. Claro que é sempre possível fazer de conta mas isso em educação paga-se caro. Muito caro. Sempre. Mais cedo ou mais tarde.

O confronto com a realidade fez com que a experiência experiente da professora [REDACTED] fosse desafiada. O desafio era profissional, obviamente, mas também era pessoal. Envolveria-a toda, todos os dias. Na realidade, consumia-a. O cérebro da execução, o cérebro da memória e o cérebro da emoção. Sentia que em contextos relevantemente similares, agia, reagia de forma diversa. E sentia que isso diminuía a sua capacidade de regulação e de autorregulação. No 9ºA, era a Professora [REDACTED]. No 9ºB, era outra professora. Uma que não queria ser.

Tinha o diagnóstico mas queria uma segunda opinião. Tinha a cura mas queria a confirmação. Por isso e para isso, escolheu para diáde, disse, um olhar que sabia ser crítico e equânime. Talvez porque este olhar soubesse o que isso quer dizer e para que serve. Esse olhar, o do professor [REDACTED] aceitou renitente no início. Não que não quisesse olhar, porque queria. Mas porque talvez, dizia-lhe, talvez não houvesse problema. Talvez fosse apenas impressão. Ou então talvez a professora [REDACTED], alma insatisfeita e perfeccionista, estivesse a amplificar em razão do inusitado da situação.

A professora [REDACTED] e o professor [REDACTED] sentaram-se a seguir ao Natal e antes do novo ano. Com o verbo construíram ferramentas para observar direta e indiretamente crenças, preferências, factos e contextos. Dos alunos e seus. Grelhas para observar o pulsar da sala de aula e questionários para perceber os motivos e as razões que alimentam os ritmos e a respiração dos atores no palco da aula. Para identificar percepções, para as desconstruir e usar a seguir o resto que ficasse da desconstrução para reconstruir percepções. Constrangimentos de tempo obrigaram a deixar de lado pressupostos e procedimentos metodológicos. A decidir na hora. Ainda assim, o dado patente tornou-se dado manifesto. Ou seja, que o 9ºA é como o 9ºB. A mesma faixa etária. A mesma distribuição por género. Mas que a turma de Francês do 9ºA não é igual à turma de Francês do 9ºB.

À parte contingências similares decorrentes de serem jovens de hoje, numa escola pública de hoje, na sociedade portuguesa de agora, num mundo não se sabe bem de quando, há idiosincrasias relevantes dos alunos tomados individualmente e singularidades dos grupos que afetam as dinâmicas grupais e a pragmática da comunicação na sala de aula. Isso ficou patente na primeira observação. À aula serena do 9ºA opôs-se a aula tensa do 9ºB. E isso afetou a aula do 9ºB porque foi menos aula, mais confusa, à beira de um ataque de nervos. Ao Francês seguia-se o Português que se seguia ao Francês que se seguia ao Português.... E os alunos, na maioria desmotivados para a língua, alheavam-se em número variável, instalando-se na sua heterogeneidade. Alguns quase a espoletar um incidente crítico; outros consolidando a passividade inicial. Curiosamente um dos focos de tensão era também de potenciação do valor crítico da aula! Mas isso não era autoevidente.

No 9ºA, observou-se o mesmo modelo de aula. Mas houve mais ensino e mais aprendizagem. Quer dizer, houve ensino e houve aprendizagem. Os tempos da aula estavam claramente marcados. As passagens instrumentais do Francês para o Português eram claras e relevantes. As etapas e os processos evidentes. Ficava claro por que era assim, porque tinha de ser assim. Os alunos “estavam aqui” e tinham de “ir para ali”. E foram. O ato acompanhou a decisão que materializou a deliberação que originou o ato. A professora estava serena e o tom de voz espelhava a sua paixão pelo ensinar, pela aula e pela escola.

4. Análise e discussão dos dados

Foi a gestão da aula que se quis observar e foi a gestão da aula que se observou. Foi para validar o diagnóstico e foi o diagnóstico que se validou. Assente na observação do facto

acontecido e na frequência do seu acontecimento. No tratamento estatístico da frequência para desvendar correlações positivas. De forma mais empírica do que científica, diga-se. Alguma análise de conteúdo com muita latitude para racionalizar o dado manifesto. Depois a justificação.

Narrativas *a posteriori* consistentes, coerentes e informadas. O transacional em ação. Não foi complicado nem problemático. Foi assim como que uma conversa. Não um prestar de contas. Não houve inspeção, só contextualização. Que serviu para a validação do diagnóstico que antecedeu o diagnóstico e, depois, para a construção da terapêutica. Redistribuição dos alunos na sala de aula. Aumento da monitorização de si e dos alunos e dos seus contextos. Tudo isto nascido do ato colaborativo. Quer dizer, do ato de confiança e respeito mútuo. Intelectual e ético.

Depois alinhavou-se uma nova Grelha de observação. Uma mais pequena e maior. Porque se cortaram coisas e se acrescentaram outras. Queríamos que fosse mais capaz de observar. E foi.

Seguiu-se uma segunda observação. Agora só do 9ºB. E tudo mudou. Tudo estava diferente. A começar pela professora que havia recuperado a serenidade e que ia ao volante porque só ela tem a carta. Os alunos iam atrás. Explicava num *bilinguismo* claro e consequente por onde ia, porque ia e que relação tinham os novos caminhos com os outros caminhos já trilhados. Frequentemente os alunos confirmavam as direções ou indicavam outras, possibilidades. Nesse caminho, ainda com algumas pedras, mais pequenas e mais roliças, iam os alunos, mas não iam nos mesmos sítios. Novo baralho e nova mão. E isso também fez a diferença. A mesma peça do xadrez noutro sítio, noutra altura, noutra sequência faz toda a diferença para o xeque-mate.

A dada altura parecia emergir novo caos mas a professora agora, segura de si, distanciada das suas emoções, recuperou com propriedade e sagacidade profissional o volante e voltou aos caminhos por onde queria ir com os alunos.

Um olhar sobre os dados trazidos pelos inquéritos (ver anexo 3) não permitiram grande luz à compreensão do problema. Apenas se percebeu uma diferença que poderá fazer alguma diferença: no 9ºA é praticamente a totalidade da turma a valorizar a disciplina (excluem-se 2), enquanto no 9ºB, são 8 alunos em 26 a não lhe reconhecer importância para a sua formação pessoal. E, curiosamente, percebeu-se que a tendência positiva de respostas é a mesma nas duas turmas, relativamente à ação e competências da professora. Aqui seria de esperar diferenças, já que as dinâmicas relacionais que se estabelecem nas turmas A e B não são as mesmas.

O que aprendemos? Que temos muito que aprender. Mas isso já sabíamos. Pouco? Não creio. Os anos que temos de idade e os anos que temos de profissão já não são poucos. E o muito que têm ensinado é justamente isso, que há muito para aprender. A importância de parar para pensar no que a rotina dá por adquirido. A importância de nos vermos através dos olhos do outro experiente e experimentado. De abordar as coisas pelo que são, quando acontecem. De as dissecar, procurando o que está aquém e além da percepção.

O que aprendemos? A conhecer outros autores que falam do mesmo mas de outro modo. Mais pragmático, talvez. Menos militante, menos ideológico, talvez. Mostrando que a educação libertada e liberta do eduquês tem futuro. Sempre terá futuro.

O que aprendemos? Que uma escola para ser excelente observa-se, tem de observar-se. Que uma escola para ser excelente desafia-se e desafia os seus profissionais a serem reflexivos como meio para garantir que o ensino e a aprendizagem acontecem *de facto* e sempre na e em cada sala de aula. Que a observação de aulas é uma ferramenta poderosa para garantir a cada professor uma oportunidade real de desenvolvimento profissional e de melhoria as suas práticas. Que a observação de aulas é também um processo longo e intenso e difícil que deve ser equilibrado para não colocar demasiada pressão nos professores. Que deve ser bem explicado para que nenhum professor se sinta alvo de uma qualquer desrazão particular desconhecida real ou imaginária.

O que aprendemos? Que a escola excelente tem paredes de vidro e janelas e portas de betão. E que os professores mostram o mundo todo de uma só vez em cada palavra que dizem, mas mostram-se também. Porque a paixão com que o fazem nunca mente. E isso é admirável.

5. BIBLIOGRAFIA

Khortagen, F. (2009). «A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida». In M. A. Flores e A. M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 39-60

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Nº 8, pp. 7-22

O'Leary, Matt (2014). *Classroom Observation. A Guide to The Effective Observation of Teaching and Learning*. London: Routledge

Richoz, Jean-Claude (2010). *Comment gérer les classes difficiles?*. Cerveau & Psycho, Nº 41 septembre-octobre, pp. 60-66

Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação. Vol 12, Nº 34, pp. 94-181

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Conselho Coordenador para a Avaliação de Professores.

Wragg, Ted (2011). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge

ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito passado aos alunos

INQUÉRITO – ALUNOS 9ºB e 9ºA

O clima que se estabelece em sala de aula é, também, um dos fatores que contribui para o sucesso das aprendizagens. Na tentativa de compreender as razões que provocam o ambiente de aprendizagem, nas aulas de Francês, peço que respondas com honestidade e seriedade às questões deste inquérito, que é anónimo. Obrigada.

Situa a tua resposta numa escala de 1 a 4, tendo em conta a seguinte correspondência: **1 – Nada/não;** **4 – Muito**

	1	2	3	4
O aluno:				
1- Gostas de estudar?				
2- Gostas de aprender?				
3- Gostas de aprender Francês?				
4- As aulas de Francês contribuem para a tua formação pessoal?				
5- As aulas de Francês contribuem para a tua formação social?				
A professora:				
6- Consegue motivar os alunos para a aprendizagem do Francês?				
7- Mostra a utilidade da aprendizagem da língua francesa?				
8- Explica bem as matérias/os conteúdos?				
9- Usa recursos variados?				
10- Propõe a realização de atividades para desenvolver todas as competências?				
11- É compreensiva?				
12- É exigente?				
13- Se fosses o/a professor/a de Francês, o que mudarias nas aulas? Indica até duas sugestões.				
1. _____				

2. _____				

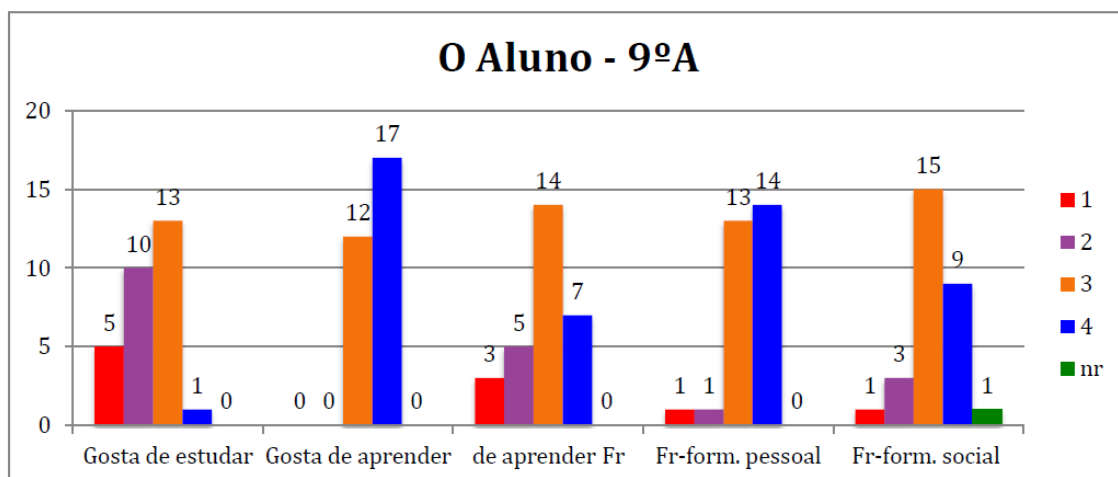
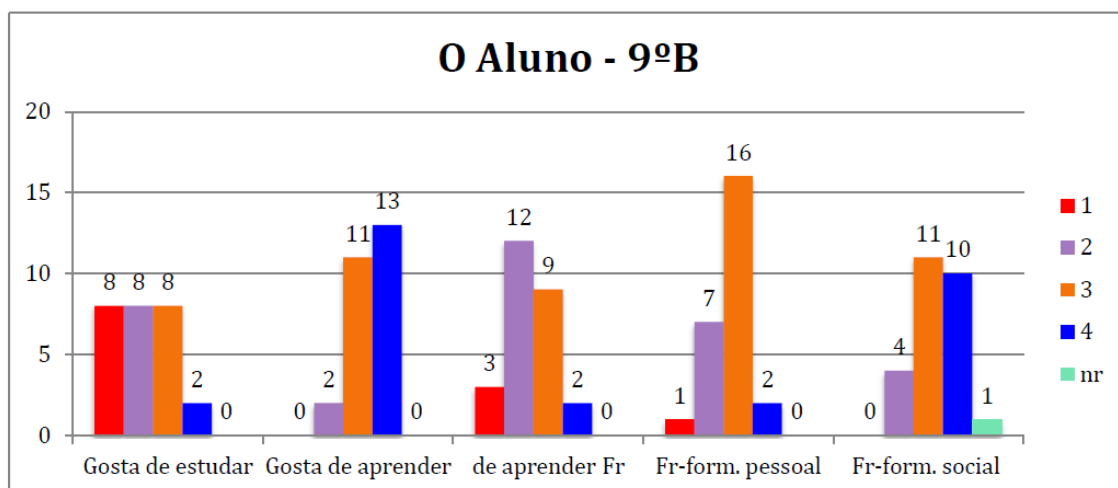
Anexo 2 – Grelha de observação

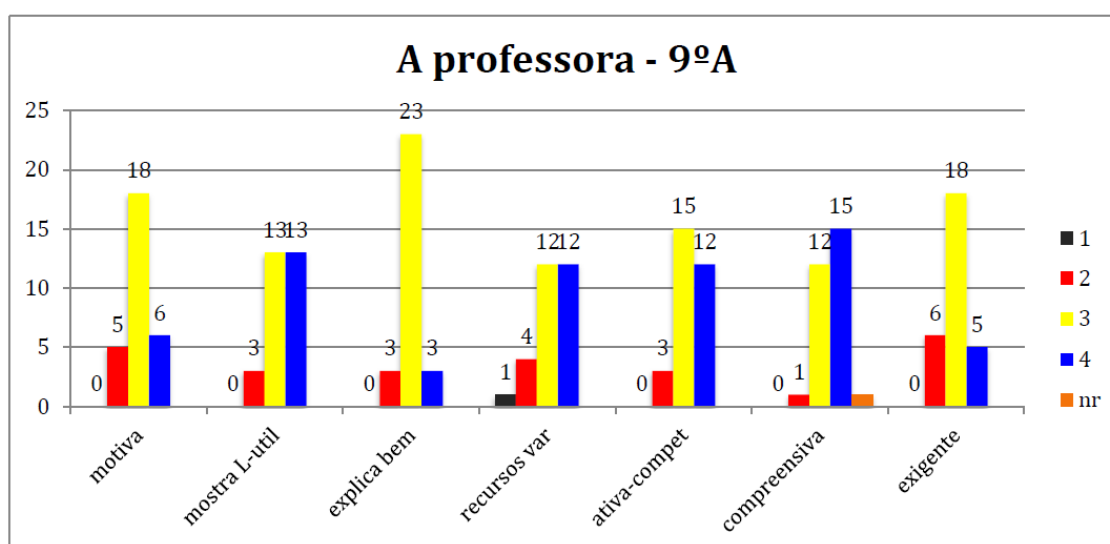
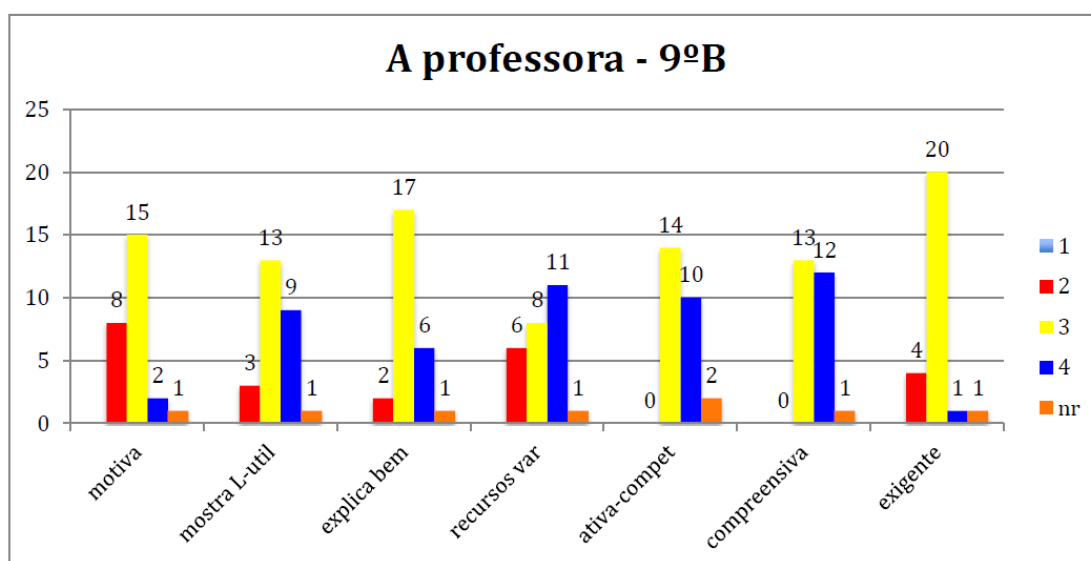
ESCOLA SECUNDÁRIA [REDACTED]				
GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA				
OBSERVADOR		TURMA		
OBSERVADO		ANO		
DATA		HORA		
NO = não observado ; O = observado ; OCR = observado com relevância				
Área de Observação			NO	O
Organização e gestão da sala de aula (gestão do comportamento; clima da sala de aula; diálogo instrucional; qualidade do <i>feedback</i>)				OCR
1	O professor encoraja os alunos a parafrasear quando necessário			
2	O professor encoraja os alunos a colocar questões			
3	O professor encoraja os alunos a reformular questões quando necessário			
5	O professor monitoriza a atenção dos alunos			
6	O professor responde às questões dos alunos com autoridade			
7	O professor apresenta as instruções com clareza e assertividade			
8	Sempre que necessário, o professor repete ou reformula as instruções			
9	Os alunos envolvem-se ativamente na aula seguindo as instruções do professor quanto à natureza e finalidade das tarefas propostas			
10	Alguns alunos envolvem-se ativamente na aula seguindo as instruções do professor quanto à natureza e finalidade das tarefas propostas			
11	Os alunos envolvem-se na aula mas apenas depois de questionar o professor sobre a natureza e finalidade das tarefas propostas			
12	Alguns alunos envolvem-se mas apenas depois de questionar o professor sobre a natureza da e finalidade das tarefas propostas			
13	Os alunos alheiam-se da aula de forma sistemática			
14	Alguns alunos alheiam-se da aula de forma sistemática			
15	Alguns alunos alheiam-se da aula de forma sistemática iniciando e mantendo atitudes e comportamentos potencialmente críticos			
16	As atitudes e comportamentos potencialmente críticos são geridos de forma pedagógica e canalizados para os fins formais e informais da aula			
16.1	sempre			
16.2	geralmente			
16.3	nunca			
Observações:				
17	Formula juízos de valor:			
17.1	positivos			
17.2	negativos			
17.3	Toma decisões consistentes e consequentes a partir dos juízos de valor que formula			
17.4	Contribui para a melhoria do ambiente educativo e para as condições instrumentais da aprendizagem			
17.5	Toma decisões aleatoriamente a partir dos juízos de valor que formula			
17.6	Contribui para prejudicar o ambiente educativo e as condições instrumentais da aprendizagem			
Observações:				
18	Contextualiza o conteúdo ou a competência a aprender com propriedade e autoridade			
18.1	na perspetiva dos currícula			
18.2	na perspetiva da cidadania			
19	Suporta o ambiente de ensino-aprendizagem em materiais e atividades instrumentalmente relevantes e úteis			
20	Capitaliza todos os momentos da aula em favor da aula valorizando os contributos e as ideias dos alunos			
Observações:				

O professor observado:

O professor observador:

Anexo 3 – Resultados dos inquéritos





Anexo 8 - Categorização dos dados dos questionários de diagnóstico

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Questionários
Conhecer	Unidades de registo que remetem para: <ul style="list-style-type: none"> descrever a experiência de observação sem questionamento; A identificar aspetos da ação do professor; B analisar genericamente a situação observada sem questionamento, sem considerar explicações e/ou sem perspetivar mudanças. C 	14. O que é para si observar aulas?
		<ul style="list-style-type: none"> “Presenciar a aula de um colega docente” Q8 A “Recolha sistemática e científica de informação relevante para construir conhecimento que se traduza em tecnologia educativa que vise a eficiência e a eficácia contextualizada.” Q4 B
		21. Que finalidades atribui à observação de aulas?
		17.2. O que aprendeu com a(s) observação(ões) que realizou?
		<ul style="list-style-type: none"> “a valorizar a sala de aula enquanto espaço importante de aprendizagem” Q1 A “devem observar-se evidências, factos” Q8 B “deve saber-se o que se vai observar; dirigir o foco” Q8 B Aprendi que a planificação/programação é essencial e incontornável para e na sala de aula” Q4 B <p>“O sucesso dos alunos tem muito a ver com o professor” Q3 C</p>

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Questionários
Interpretar	Unidades de registo que remetem para: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar/selecionar aspetos que necessitem de ser melhorados; A • analisar as práticas a partir de diferentes perspetivas; B • questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino; C • justificar teoricamente as práticas. D 	14. O que é para si observar aulas? <ul style="list-style-type: none"> • “Identificar o que está bem e ver de que forma se pode melhorar” Q3 A • “Identificar o que deve ser corrigido” Q3 A • “assinalar aspetos/factos favoráveis e menos favoráveis que possam ocorrer” Q8 A • “deverá ser uma prática realmente colaborativa em que as críticas a existirem, terão de ser construtivas. Deverá ser um processo natural em que professores partilham um mesmo espaço e turma tendo liberdade para ajudar o colega, aprendendo também com ele.” Q6 B • “Poder fazer uma análise das minhas práticas pedagógicas face ao observado, podendo assim, alterar ou não a minha ação. Q7 B • “reflexão conjunta; troca de ideias/sugestões/alternativas” Q8 B • “É olhar para a aula com vontade de compreender as relações que aí acontecem. É oportunidade para nos confrontarmos com as nossas ações sob a ajuda do outro. É uma prática que pode contribuir para o nosso crescimento profissional, por isso pode ser uma estratégia formativa importante” Q1 B e C • “Acompanhar/refletir a forma como o docente implementa o plano de aula numa perspetiva de melhoria da prática educativa” Q2 C • “Verificar se a aula é percebida pelos alunos” Q3 C
		21. Que finalidades atribuem à observação de aulas? <ul style="list-style-type: none"> • “refletir sobre o que foi observado” Q1 B • “confrontar práticas, decisões, opções estratégicas, metodológicas” Q1 C • “aprender a organizar/explicitar o ensino” Q1 C
		17.2. O que aprendeu com a(s) observação(ões) que realizou? <ul style="list-style-type: none"> • “partilha de experiências” Q2 B • “Aprendi que a perceção, toda a perceção tem de ser desconstruída” Q4 C • “Aprendi que a auto-monitorização é essencial na sala de aula” Q4 C • “a explicitar, de forma organizada, o meu ensino” Q1 D • “a fundamentar, pedagógica e didaticamente, as opções tomadas” Q1 D

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Questionários
Reconstruir para agir	Unidades de registo que remetem para: <ul style="list-style-type: none"> • abrir-se à mudança; A • identificar/seleccionar aspetos a alterar; B • projetar ações para a mudança nas práticas. C 	14. O que é para si observar aulas?
		<ul style="list-style-type: none"> • “Acompanhar/refletir a forma como o docente implementa o plano de aula numa perspetiva de melhoria da prática educativa” Q2 A • “Aprender e ajudar a aprender”- Q5 A • “ajudar o colega, aprendendo também com ele.” Q6 A • “ver de que forma se pode melhorar” Q3 C • “troca de ideias/sugestões/alternativas” Q8 C
		21. Que finalidades atribuem à observação de aulas?
		<ul style="list-style-type: none"> • “Melhorar o desempenho profissional” Q3 A • “Aumentar o sucesso da aprendizagem” Q3 A • “Melhoria da planificação de aula” Q4 B • “Melhoria de execução da planificação de aula” Q4 B • “Melhoria da concretização das finalidades sistémicas (organizacionais, institucionais, políticas e filosóficas)” Q4 A • “Melhoria da prática letiva (em termos pedagógicos e científicos, na adequação aos alunos e turmas, idades, expectativas, vivências, conhecimentos...)” Q5 B • “Melhoria de práticas letivas” Q6 – desistiu A • “Ajustar grau de exigências – profundidade dos conteúdos a abordar” Q8 B • “Uniformizar estratégias (seleccionando as mais adequadas)” Q8 C
		17.2. O que aprendeu com a(s) observação(ões) que realizou?
		<ul style="list-style-type: none"> • “Podemos sempre fazer melhor” Q3 A

Anexo 9 - Grelha de categorização das ocorrências do processo de observação

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Conhecer	Unidades de registo que remetem para:	a) O que é para si observar aulas?
	<ul style="list-style-type: none"> descrever a experiência de observação sem questionamento; A identificar aspetos da ação do professor; B analisar genericamente a situação observada sem questionamento, sem considerar explicações e/ou sem perspetivar mudanças. C 	<ul style="list-style-type: none"> “olhar para as nossas práticas não só através do nosso olhar, mas também de outros olhares, de outras formas de ver”. (Eva- RI) A “fazer uma síntese/ balanço do que seria observado” (Eva e Olga – RC) A “saber se a visão do outro era diferentes da nossa” (Eva e Olga – RC) A “fazer um registo aberto, descritivo dos aspetos observados” (Laura e Sofia – RC) A “troca de olhares e apenas partilhámos os registos que havíamos feito” (Eva e Olga – RC) A “partilha de olhares sobre a atuação de cada uma de nós” (Eva e Olga – RC) A “verificação das nossas práticas que, depois de expostas à visão de outro colega, nos levariam a averiguar das diferenças e/ou semelhanças encontradas na forma como trabalhamos em sala de aula.” (Eva e Olga – RC) B “desprivatização do que se sabe e do que se sabe fazer.” (Ivo-RI) B “reconhecer diferenças e semelhanças” (Rita e Ivo- RC) B “Por comparação colocaram-se em evidência os aspetos positivos que marcaram cada uma das prestações” (Laura e Sofia – RC) B “destacámos sobretudo o que mais nos tinha agradado” (Eva e Olga – RC) B “Não demos uma à outra matéria para reflexão uma vez que, com a análise que fizemos das aulas observadas, apenas verificámos que qualquer uma de nós inicia a aula fazendo ligação à(s) aula(s) anterior(es) e dentro de um clima de trabalho favorável ao envolvimento dos alunos e, relativamente à dinamização da participação dos alunos, também esta foi bem conseguida na perspetiva de ambas. (Eva e Olga – RC) C “não tendo surgido nenhuma questão que merecesse uma análise crítica ou uma sugestão alternativa.” (Eva e Olga – RC) C “observação e análise das situações reais de ensino/aprendizagem” (Laura, RI) C

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Conhecer	Unidades de registo que remetem para: <ul style="list-style-type: none"> descrever a experiência de observação sem questionamento; A identificar aspetos da ação do professor; B analisar genericamente a situação observada sem questionamento, sem considerar explicações e/ou sem perspetivar mudanças. C 	b)) Que finalidades atribuem ao processo de observação de aulas? <ul style="list-style-type: none"> “partilha de olhares sobre a atuação de cada uma de nós” (Eva e Olga – RC) A “fazer uma síntese/ balanço do que seria observado” (Eva e Olga – RC) A “troca de olhares e apenas partilhámos os registos que havíamos feito” (Eva – Olga – RC) A “averiguar das diferenças e/ou semelhanças encontradas na forma como trabalhamos em sala de aula.” (Eva e Olga – RC) B “descobrir se as nossas aulas, sendo de áreas diferentes, eram organizadas e executadas também de forma diferente” (Eva e Olga – RC) B “reconhecer diferenças e semelhanças” (Ivo- RI) B “observar direta e indiretamente crenças, preferências, factos e contextos.” (Rita e Ivo – RC) B “observação de práticas consideradas interessantes de um par com o objetivo de promover o contacto com abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos diversos.” (Sofia – RI) B “ver aspetos que às vezes passam despercebidos na prática corrente” (Sofia- RI) B “diagnosticar a existência ou não de problemas” (Laura e Sofia – RC) B “valores que enformam as práticas dos profissionais da educação raramente estão explicitados mas que é fundamental que sejam identificados. (Rita e Ivo- RI) B “olhar o processo de ensino-aprendizagem com outra visão” (Sofia – RI) C “a presença de um observador na nossa sala de aula para posteriormente haver uma troca de impressões” (Eva e Olga – RC) C

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Interpretar	Unidades de registo que remetem para: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar/selecionar aspetos que necessitem de ser melhorados; A • analisar as práticas a partir de diferentes perspetivas; B • questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino; C • justificar teoricamente as práticas. D 	a) O que é para si observar aulas? <ul style="list-style-type: none"> • “Ao abrir a porta da minha sala de aula a outro olhar, esperava que me fossem feitos “reparos” mas apenas ouvi elogios.” (Eva – RI) A • “fazer um registo aberto, descritivo dos aspetos observados que na opinião da professora observadora condicionaram, de algum modo, o funcionamento da aula e que poderiam ser analisados/alterados” (Laura e Sofia – RC) A • “fazer uma síntese/ balanço do que seria observado, apontando para aspetos a melhorar” (Eva e Olga - RC) A • “identificar aspetos/caraterísticas da prática a melhorar, aspetos estes que se foram instalando, devido à rotina e por falta de oportunidade de observar pares.” (Laura e Sofia – RC) A • “identificar perceções, para as desconstruir.” (Rita e Ivo – RC) A • “estratégia que, para além da partilha, conduz à reflexão” (Eva- RI) B • “oportunidade na tentativa de compreensão e de resolução dos problemas sentidos e identificados” (Rita e Ivo – RC) B • “ouvirei olhares mais críticos e vou com certeza ganhar com as visões que ouvir dos colegas” (Eva - RI) B • “oportunidade para reflectir, isto é, “voltar atrás”, e, dessa forma, exercitar um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar no olhar do diferente e da diferença, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real.” (Ivo – RI) B • “confronto de olhares e de narrativas” (Rita e Ivo- RC) B • “A importância de nos vermos através dos olhos do outro experiente e experimentado.” (Rita e Ivo – RC) B • “partilharem o seu espaço, comungando de outras perspetivas e ideias.” (Laura- RI) B • “Por comparação colocaram-se em evidência os aspetos positivos que marcaram cada uma das prestações” (Laura e Sofia – RC) B • “aconfrontarmo-nos com aspetos que por vezes passam despercebidos na prática diária” (Laura e Sofia – RC) B • “permitir estabelecer comparações.” (Eva e Olga - RC) B

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Interpretar	Unidades de registo que remetem para: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar/selecionar aspetos que necessitem de ser melhorados; A • analisar as práticas a partir de diferentes perspetivas; B • questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino; C • justificar teoricamente as práticas. D 	a) O que é para si observar aulas? <ul style="list-style-type: none"> • “compreender os processos que aí [sala de aula] se aplicam para fazer aprender os alunos.” (Olga – RI) C • “processo autoregulador dos seus processos e dos seus fins” (Ivo – RI) C • “única forma de autoavaliação que permite avaliar o que acontece na sala de aula e, dessa forma, identificar a eficácia das metodologias de ensino no modo como os alunos aprendem.” (Ivo – RI) C • “procurava respostas, mas parecia ter perdido a capacidade de raciocinar, de refletir, de interpretar, ter perdido o poder de decidir e agir, parecia que todo o meu passado de aprendizagens e desenvolvimento pessoal se apagava.” (Rita - RI) C • “processo deliberado e ativo, intrinsecamente valioso, dirigido para a compreensão e para a melhoria pois gerará invariavelmente peritos críticos.” (Ivo – RI) C • “abordar as coisas pelo que são, quando acontecem. De as dissecar, procurando o que está aquém e além da perceção.” (Rita e Ivo – RC) C • “refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas.” (Laura e Sofia – RC) C • “refletir sobre a forma como desenvolvemos o processo de ensino e de aprendizagem” (Laura e Sofia – RC) C e D? • “avaliar a consistência do que fazem tanto individualmente quanto nos grupos de especialidade” (Rita e Ivo – RC) D • “reconhecer diferenças e semelhanças para reconciliar práticas e contextos” (Rita e Ivo- RC) D • “avaliar a consistência entre o que professores dizem fazer e o que fazem de facto.” (Rita e Ivo – RC) D

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Interpretar	Unidades de registo que remetem para: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar/selecionar aspetos que necessitem de ser melhorados; A • analisar as práticas a partir de diferentes perspetivas; B • questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino; C • justificar teoricamente as práticas. D 	b) Que finalidades atribuem ao processo de observação de aulas? <ul style="list-style-type: none"> • “Ao abrir a porta da minha sala de aula a outro olhar, esperava que me fossem feitos “reparos” mas apenas ouvi elogios.” (Eva – RI) A • “fazer uma síntese/ balanço do que seria observado, apontando para aspetos a melhorar” (Eva e Olga - RC) A • “identificar perceções, para as desconstruir” (Rita e Ivo – RC) A • “não serve para identificar práticas pedagógicas insuficientes, mas para melhorar o desempenho individual dos professores e o desempenho global da escola.” (Ivo – RI) A • “identificar situações a melhorar nas nossas práticas docentes.” (Sofia – RI) A • “identificar aspetos/caraterísticas da prática a melhorar, aspetos estes que se foram instalando, devido à rotina e por falta de oportunidade de observar pares.” (Laura e Sofia – RC) A • “encontrar explicação para o que originava o comportamento dos alunos, na aula de Francês” (Rita e Ivo – RC) A • “aceitar as críticas às suas práticas” (Laura – RI) A ou C? • “Sem dúvida que é bom ouvir comentários elogiosos mas isto não leva à reflexão que produza mudança.” (Eva – RI) B • “ao cruzarmos os nossos olhares, esperávamos trazer ganhos para a melhoria das nossas práticas.” (Eva e Olga – RC) B • “comparação, pela positiva, do modo como decorreram as aulas observadas numa turma que temos em comum” (Laura e Sofia – RC) B • “permitir estabelecer comparações.” (Eva e Olga, RC) B • “oportunidade na tentativa de compreensão e de resolução dos problemas sentidos e identificados” (Rita e Ivo – RC) B • “refletir sobre o desempenho docente de uma forma fundamentada” (Eva – RI) B • “reflexão sobre a prática docente, baseada em vivências reais em sala de aula e não em relatos do que lá acontece.” (Eva – RI) B • “olhares mais críticos” (Eva – RI) B • “trabalho colaborativo (...) muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos.” (Olga – RI) B

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Interpretar	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar/selecionar aspetos que necessitem de ser melhorados; A • analisar as práticas a partir de diferentes perspetivas; B • questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino; C • justificar teoricamente as práticas. D 	<p>b) Que finalidades atribuem ao processo de observação de aulas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • “experimentarmos novamente uma exposição a um olhar crítico.” (Eva e Olga – RC) B • “refletir sobre as aulas (metodologias, práticas, gestão de recursos físicos e humanos, o espaço-aula, o clima de trabalho); partilhar experiências” (Sofia- RI) B • “partilharem o seu espaço, comungando de outras perspetivas e ideias” (Laura – RI) B • “Todo o processo inerente à observação colaborativa é gerador de criatividade e de novas ideias que fazem a diferença do trabalho docente individualista e proporcionam uma reflexão mais rica e fecunda.” (Laura – RI) B • “A importância de nos vermos através dos olhos do outro experiente e experimentado. (Rita e Ivo – RC)” B • “oportunidade para reflectir, isto é, “voltar atrás”, e, dessa forma, exercitar um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar no olhar do diferente e da diferença, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real.” (Ivo – RI) B • “observar e compreender os processos que aí [sala de aula] se aplicam para fazer aprender os alunos.” (Olga – RI) C • “desafio que se coloca a todos os profissionais reflexivos para garantir que um ensino e uma aprendizagem de qualidade acontece em cada sala de aula.” (Ivo- RI) C • “compreendam o que está a acontecer na área complexa da sua atividade profissional - para compreenderem para fazer; para compreenderem enquanto fazem; e para compreenderem o que fazem” (Rita e Ivo- RC) C • “refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas.” (Laura e Sofia – RC) C • “olharmos com atitude reflexiva para o que fazemos. (Sofia – RI) C • “abordar as coisas pelo que são, quando acontecem. De as dissecar, procurando o que está aquém e além da perceção.” (Rita e Ivo – RC) C • “valores que enformam as práticas dos profissionais da educação raramente estão explicitados mas que é fundamental que sejam identificados. (Rita e Ivo- RI) C • “parar para pensar no que a rotina dá por adquirido.” (Rita e Ivo – RC) C

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Interpretar	Unidades de registo que remetem para: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar/selecionar aspetos que necessitem de ser melhorados; A • analisar as práticas a partir de diferentes perspetivas; B • questionar o modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino; C • justificar teoricamente as práticas. D 	b) Que finalidades atribuem ao processo de observação de aulas? <ul style="list-style-type: none"> • “avaliar a consistência do que fazem tanto individualmente quanto nos grupos de especialidade” (Rita e Ivo – RC) D • “reconhecer diferenças e semelhanças para reconciliar práticas e contextos.” (Rita e Ivo – RC) D • “avaliar a consistência entre o que professores dizem fazer e o que fazem de facto.” (Rita e Ivo – RC) D • “reconciliar (...) o plano da teorização com o plano da prática.” (Ivo- RI) D • “explicitar os valores que enformam as minhas práticas profissionais. Permitiu pensar de forma mais organizada a coerência entre o que faço e o que penso e digo que faço. (Ivo- RI) D • “recordar e recentrar a importância dos modelos e da necessidade de permanentemente traduzir a teoria em prática.” (Ivo – RI) D

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Reconstruir para agir	Unidades de registo que remetem para: <ul style="list-style-type: none"> • abrir-se à mudança; A • identificar/seleccionar aspetos a alterar; B • projetar ações para a mudança nas práticas. C 	a) O que é para si observar aulas? <ul style="list-style-type: none"> • “Sem dúvida que é bom ouvir comentários elogiosos mas isto não leva à reflexão que produza mudança.” (Eva – RI) A • “Eram mudanças que eu pretendia realizar após expor as minhas práticas” (Eva, RI) A • “aproveitar estratégias uma da outra e ainda melhorar a nossa atuação com base no feedback recebido.” (Eva e Olga – RC) B • “mudar as práticas, refletindo sobre elas com base nos dados obtidos” (Eva e Olga – RC) B • “Foi preciso um colega entrar na minha sala de aula e dizer-me, no final, tão somente: <i>Rita, aqueles dois alunos não podem estar juntos e tu, fora de ti, se te encontrares, se (re)ganhares controle de ti, consegues monitorizar o resto.</i> Fez toda a diferença!” (Rita – RI) B • “A formulação das questões orientadoras do foco que resultaram do feedback dessa primeira observação foi de extrema importância na tomada de consciência daquilo que pretendíamos mudar das práticas.” (Laura e Sofia – RC) B • “conhecer e decidir é a crença na possibilidade de melhorar aquilo em que se acredita para decidir melhor, isto é, de forma informada, e que rejeita categoricamente a prática construída sistemática mas aleatoriamente sobre o pressuposto da tentativa e erro.” (Ivo- RI) B • “ambas as docentes alteraram as suas práticas, corrigindo os aspetos que tinham sido identificados nos respetivos focos” (Laura e Sofia – RC) C • “mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação.” (Laura e Sofia – RC) C

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Reconstruir para agir	Unidades de registo que remetem para: <ul style="list-style-type: none"> • abrir-se à mudança; A • identificar/selecionar aspetos a alterar; B • projetar ações para a mudança nas práticas. C 	b) Que finalidades atribuem ao processo de observação de aulas? <ul style="list-style-type: none"> • “feedback construtivo entre pares” (Eva- RI) A • “evoluir e a tornar-se mais eficiente no desempenho da sua atividade.” (Eva- RI) A • “melhorar através da reflexão partilhada que levará à reconstrução e melhoria do conhecimento profissional.” (Eva – RI) A • “Eram mudanças que eu pretendia realizar após expor as minhas práticas” (Eva, RI) A • “mudança na sua atuação como profissionais” (Laura – RI) A • “ampliar conhecimentos e capacidades profissionais do observador e do observado” (Sofia – RI) A • “Melhorar as nossas competências profissionais” (Laura e Sofia – RC) A • “reflexão partilhada que levará à reconstrução e melhoria do conhecimento profissional.” (Eva-RI) A • “potencialidades de desenvolvimento profissional.” (Eva – RI) A • “novas oportunidades de desenvolvimento e o maior ganho que me trouxe foi o facto de poder quebrar a rotina a que me estava a acomodar” (Eva – RI) A • “renovou-me a minha motivação para continuar a investir no aperfeiçoamento das minhas práticas em sala de aula.” (Eva – RI) A • “reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, com vista à melhoria dos processos e produtos educativos.” (Olga – RI) A • “gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Olga – RI) A • “trabalho colaborativo (...) muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos.” (Olga – RI) A • “cruzarmos os nossos olhares, esperávamos trazer ganhos para a melhoria das nossas práticas.” (Eva e Olga -RC) A • “reformular, aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica” (Sofia- RI) A • “aprofundamento e ampliação do conhecimento para melhorar e aperfeiçoar as minhas competências profissionais” (Rita – RI) A

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Reconstruir para agir	Unidades de registo que remetem para:	b) Que finalidades atribuem ao processo de observação de aulas? <ul style="list-style-type: none"> • “A grande transformação deu-se a nível pessoal. De facto, anos de experiência profissional não é sinónimo de problemas resolvidos.” (Rita – RI) A • “A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. (Rita – RI) A • “a capacidade de pensar reapareceu, reganhei a confiança necessária para voltar à ação, reencontrei-me.” (Rita – RI) A • “não serve para identificar práticas pedagógicas insuficientes, mas para melhorar o desempenho individual dos professores e o desempenho global da escola.” (Ivo – RI) A • “oportunidade real para desenvolver profissionalmente e melhorar as suas práticas” (Ivo – RI) A • “Nesse processo, é criado em conjunto novo valor, nomeadamente, [re]novadas oportunidades” (Ivo- RI) A • “oportunidade real de desenvolvimento profissional e de melhoria as suas práticas.” (Rita e Ivo – RC) A • “promove mudanças nas práticas pedagógicas, através de um processo dinâmico em que os professores analisam e refletem sobre as evidências observadas”(Olga – RI) B • “partimos para a experiência na expectativa de podermos aproveitar estratégias uma da outra e ainda melhorar a nossa atuação com base no feedback recebido.” (Eva e Olga – RC) B • “aceitar as críticas às suas práticas e em abdicar dessas mesmas práticas que fazem parte da sua rotina, fruto do seu trabalho individualista.” (Laura – RI) B • “Percebi logo, que nesta turma, teria que mudar algumas estratégias de ação.” (Rita – RI) B • “oportunidade na tentativa de compreensão e de resolução dos problemas sentidos e identificados no 9º B” (Rita e Ivo – RC) B • “conhecer e decidir é a crença na possibilidade de melhorar aquilo em que se acredita para decidir melhor, isto é, de forma informada, e que rejeita categoricamente a prática construída sistemática mas aleatoriamente sobre o pressuposto da tentativa e erro.” (Ivo- RI) B
	<ul style="list-style-type: none"> • abrir-se à mudança; A • identificar/selecionar aspetos a alterar; B • projetar ações para a mudança nas práticas. C 	

1. Processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Reconstruir para agir	Unidades de registo que remetem para:	b) Que finalidades atribuem ao processo de observação de aulas?
	<ul style="list-style-type: none"> • abrir-se à mudança; A • identificar/selecionar aspetos a alterar; B • projetar ações para a mudança nas práticas. C 	<ul style="list-style-type: none"> • identificar percepções, para as desconstruir e usar a seguir o resto que ficasse da desconstrução para reconstruir percepções.” (Rita e Ivo – RC) B e C • “serviu para a validação do diagnóstico que antecedeu o diagnóstico e, depois, para a construção da terapêutica. Redistribuição dos alunos na sala de aula. Aumento da monitorização de si [Rita] e dos alunos e dos seus contextos.” (Rita e Ivo – RC) B e C • “Por exemplo, teria que organizar o ensino de outra forma. Isto é, de acordo com as atividades propostas, seria melhor, por exemplo, prever correções, explicações,... com recurso ao power point em vez de utilizar o quadro (quanto menos de costas voltadas para a turma, melhor). Mostrei-lhes o resultado dos inquéritos e negocieei com eles uma nova abordagem ou começo de aula: seria com uma música, em vídeo; expliquei os objetivos, poderiam ser culturais, linguísticos, formativos” (Rita – RI) C • “buscar soluções tendentes a modificar a situação. (Rita e Ivo – RC) C • “Incrementar novas metodologias e novas abordagens na gestão de comportamentos que condicionam os momentos de aula.” (Laura e Sofia – RC) C • “mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação.” (Laura e Sofia- RC) C • “busca de soluções para os problemas identificados.” (Laura e Sofia – RC) C • “oportunidade para reconciliar (...) o plano da teorização com o plano da prática.” (Ivo- RI) C

Anexo 10 - Grelha de categorização dos fatores facilitadores do processo de observação

2. Sugestões/ Fatores potenciadores/inibidores no processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Contextuais	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organização do trabalho docente; A • espaços formais/informais de divulgação e/ou de debate; B • desenvolvimento do processo de observação. C 	<ul style="list-style-type: none"> • “é necessário que a escola crie algumas condições para a tornar possível, nomeadamente através dos horários dos professores.” Eva – RI) A • “a escola tem um papel importante a desempenhar no sentido de facilitar estas práticas: sem horários compatíveis e que não contemplem o trabalho colaborativo, é difícil para o professor conciliar esta prática com as tarefas que lhe são impostas legalmente.” (Olga-RI) A • “O tempo de que pudemos dispor para dialogar não permitiu alongar a nossa troca de olhares e apenas partilhámos os registos que havíamos feito” (Eva e Olga – RC) A • “aproveitando a compatibilidade dos nossos horários” (Eva e Olga – RC) A • “dificuldades sentidas ao longo deste processo podemos referir a falta de tempo para agendar e realizar com eficácia todas as etapas do processo” (Laura e Sofia – RC) A • “Muito ajudaria se a Direção da escola previsse no horário dos docentes um espaço flexível onde pudessem ser implementadas estas experiências de observação colaborativa.” (Sofia – RI) A • “uma dessas aulas foi filmada e será objeto de partilha com os meus colegas de grupo.” (Eva- RI) B • “os professores participantes irão dar continuidade à partilha das suas práticas, convencendo outros colegas a mostrarem/partilharem o seu espaço de atuação. Serão (penso que já estão a ser) as primeiras sementes nesse sentido.” (Eva –RI) B • “sendo importante que esta verdadeira partilha de práticas se alargue progressivamente a toda a escola, será necessário que cada departamento estabeleça um “programa” de observações entre pares.” (EVA – RI) B

2. Sugestões/ Fatores potenciadores/inibidores no processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Contextuais	Unidades de registo que remetem para:	
	• organização do trabalho docente; A	<ul style="list-style-type: none"> • “a motivação dos professores que poderia passar por duas fases: primeiro a divulgação do trabalho colaborativo realizado no âmbito desta ação nos vários departamentos e depois a realização de um pequeno seminário porque é fundamental que seja dada formação aos professores.” (EVA – RI) B
	• espaços formais/informais de divulgação e/ou de debate; B	<ul style="list-style-type: none"> • “sobretudo entre colegas de grupo disciplinar.” (Olga – RI) B • “relatarei a minha experiência em reunião de área disciplinar curricular e pedirei à minha colega <i>Eva</i> que faça o mesmo. E pode começar-se por aqui.” (Rita – RI) B
	• desenvolvimento do processo de observação. C	<ul style="list-style-type: none"> • “Por mais difícil que seja a divulgação desta nova maneira de estar na docência e de viver a escola, não devemos ficar fechados no grupo da formação, mas sim partilhar e colaborar de uma forma mais ampla na sua implementação. Não podemos desperdiçar a “aceleração” adquirida, já que se ultrapassou o atrito das rotinas, teremos que continuar.” (Laura- RI) B • “é essencial receber formação para que os docentes percebam o significado do trabalho colaborativo, como devem proceder para o pôr em prática e as vantagens em o fazer.” (EVA – RI) B • “vídeogravação e outros requisitos técnicos e, por outro lado, motivando os professores” (Laura e Sofia – RC) C • “a prática desta modalidade se deve estender a toda a escola, tornando-a uma rotina natural da atividade docente.” (Olga – RI) C • “diáde ser constituída por duas professoras de áreas diferentes” (Eva e Olga – RC) C • “observação em turmas do mesmo ciclo de ensino, desde que os nossos horários o permitissem. Pensámos que não tendo áreas comuns, seria justo fazermos observação em contextos semelhantes o que poderia permitir estabelecer comparações de uma forma mais equitativa.” (Eva e Olga - RC) C • “não foi imposto superiormente e não estava em causa uma avaliação.” (Eva e Olga – RC) C

2. Sugestões/ Fatores potenciadores/inibidores no processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Contextuais	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organização do trabalho docente; A • espaços formais/informais de divulgação e/ou de debate; B • desenvolvimento do processo de observação. C 	<ul style="list-style-type: none"> • “nada impede professores de disciplinas diferentes de trabalhar e refletir em conjunto e partilhar práticas. (Eva e Olga, RC) C • “se iniciar intragrupos ou intergrupos” (Rita – RI) C • “facilitar, quando necessário, a troca de aulas” (Laura e Sofia – RC) C • “deve ser equilibrado para não colocar demasiada pressão nos professores e deve ser bem explicado para que nenhum professor se sinta como alvo por qualquer razão particular desconhecida.” (Ivo – RI) C • “deve ser uma exigência normativa” (Ivo- RI) C • “Este processo pode envolver constrangimentos principalmente se (...) for uma situação imposta;” (Sofia – RI) C • “não de forma imposta, mas voluntária, onde fosse possível a constituição de pares/grupos onde existisse um clima de confiança e uma forma de estar semelhante. (Sofia – RI) C • “Numa relação horizontal, capaz de reconhecer a liberdade do outro, num plano de colaboração e não de dominação” (Ivo- RI) C • “Deve-se, contudo, minorar a carga negativa e o stress associados à observação de aulas.” (Olga – RI) C • “A observação de aulas está, para muitos professores, associada à avaliação. Por um lado, está inerente o receio da exposição que uma observação de aulas obrigatoriamente acarreta, por outro, existe a dificuldade em aceitar as críticas às suas práticas e em abdicar dessas mesmas práticas que fazem parte da sua rotina, fruto do seu trabalho individualista.” (Laura – RI) C • “ocorreu num contexto colaborativo autêntico e constituiu-se como uma atividade consensual” (Laura e Sofia – RC) C • “realiza entre colegas que se encontram em situação profissional idêntica e em contextos de trabalho semelhantes” (Laura e Sofia – RC) C

2. Sugestões/ Fatores potenciadores/inibidores no processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Contextuais	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organização do trabalho docente; A • espaços formais/informais de divulgação e/ou de debate; B • desenvolvimento do processo de observação. C 	<ul style="list-style-type: none"> • “só com o reconhecimento, a receptividade e o envolvimento das chefias intermédias e de topo se pode concretizar um projeto desta natureza.” (Laura e Sofia – RC) C • “ligação estreita a instituições de ensino superior com experiência no campo da supervisão pedagógica, detentoras de saberes teóricos e práticos e com capacidade para ajudar a traçar e acompanhar percursos formativos deste tipo.” (Laura e Sofia – RC) C • “Não um prestar de contas. Não houve inspeção, só contextualização.” (Rita e Ivo – RC) C

2. Sugestões/ Fatores potenciadores/inibidores no processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Interpessoais	<p>Unidades de registo que remetem para aspetos do professor observador e/ou observado, ao nível de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • traços de personalidade (abertura, diálogo, confiança, disponibilidade, (co)responsabilidade) ; A • competências (capacidades científicas e pedagógicas, afetivas e de comunicação); B • comprometimento com o processo de observação (motivação, entusiasmo; aceitação). C 	<ul style="list-style-type: none"> • “haver um clima de confiança mútua e espírito de abertura na nossa díade e, desde o início, não sentimos qualquer tipo de constrangimento, medo, insegurança ou sensação de que o nosso espaço ia ser invadido.” (Eva e Olga - RC) A • “o compromisso de sermos sinceras quando expressássemos a nossa opinião, pois entendemos que o clima de confiança (...) e sem esta atitude, não iríamos de encontro ao que se pretendia nem traríamos nenhuns ganhos quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. “ (Eva e Olga – RC) A • “A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. Por outro lado, os silêncios profissionais sobretudo aqueles que encobrem problemas, dilemas, angústias, devem ser abertos e honestamente partilhados, sob pena de sofrermos calados (...). A observação colaborativa de aulas traz este efeito libertador.” (Rita – RI) • “ mas sobretudo, sentir uma grande relação de confiança.” (Rita – RI) A • “exercício dialógico” (Ivo- RI) A • “relação dialógica e colaborativa, despida de preconceitos” (Rita e Ivo – RC) A • “pessoa com a qual me identifico, em quem confio, com quem é fácil partilhar fragilidades.” (Sofia – RI) A • “maior parte das vantagens deste processo advêm da relação entre os intervenientes” (Sofia – RI) A • “Este processo pode envolver constrangimentos principalmente se não existir uma boa relação pessoal e profissional” (Sofia – RI) A • “O trabalho em equipa e/ou o trabalho interdisciplinar são cruciais, desde que seja realizado num clima de colaboração e empatia. Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.” (Laura e Sofia – RC) A

2. Sugestões/ Fatores potenciadores/inibidores no processo de observação		
Categoria	Descrição	Ocorrências
		Reflexões individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC)
Interpessoais	<p>Unidades de registo que remetem para aspetos do professor observador e/ou observado, ao nível de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • traços de personalidade (abertura, diálogo, confiança, disponibilidade, (co)responsabilidade) ; A • competências (capacidades científicas e pedagógicas, afetivas e de comunicação); B • comprometimento com o processo de observação (motivação, entusiasmo; aceitação). C 	<ul style="list-style-type: none"> • “ato colaborativo. Quer dizer, do ato de confiança e respeito mútuo. Intelectual e ético.” (Rita e Ivo – RC) A e B • “onde existisse um clima de confiança e uma forma de estar semelhante.” (Sofia – RI) A e B • “realizada numa atmosfera afetivo-relacional positiva e orientada para a evolução profissional.” (Laura e Sofia – RC) A e B • “é fundamental o relacionamento entre observador e observado” (EVA, RI) B • “aceitar/convidar alguém que se conhece, alguém com quem se trabalha e a quem se reconhece competência para o ato da observação em si”. (Olga – RI) B • “os colegas têm que reconhecer no outro competência(s)” (Rita – RI) • “envolve uma responsabilidade ética.” (Ivo- RI) B • “A observação de aulas está, para muitos professores, associada à avaliação. Por um lado, está inerente o receio da exposição que uma observação de aulas obrigatoriamente acarreta, por outro, existe a dificuldade em aceitar as críticas às suas práticas e em abdicar dessas mesmas práticas que fazem parte da sua rotina, fruto do seu trabalho individualista.” (Laura – RI) C • “falta de conhecimento profissional, da maior parte dos professores, que permita compreender, discutir e aceitar estas práticas.” (Rita – RC) C • “se as pessoas envolvidas não estiveram dentro do mesmo espírito (promover o desenvolvimento profissional, aceitar desafios, correr riscos, divulgar e partilhar as descobertas).” (Sofia – RI). C